

M.^a Lourdes García López

Directora: Dra. Pilar Aramburuzabala Higuera



Tesis Doctoral

El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio. Un estudio de caso en un instituto de educación secundaria de la Comunidad de Madrid

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid. Junio 2016



Doctorado en Educación





DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**EL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA
EN EL APRENDIZAJE-SERVICIO.
UN ESTUDIO DE CASO EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

M.^a Lourdes García López

Directora: Dra. Pilar Aramburuzabala Higuera

**Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid
Junio 2016**

Resumen

En los últimos años, el concepto de orientación educativa ha experimentado cambios importantes. Actualmente, el orientador es considerado un agente de cambio por medio del asesoramiento y apoyo a los centros, y la contribución en temas tales como los planes de mejora, la innovación y la justicia social.

Dentro de este marco, es particularmente relevante conocer cómo se desarrolla la orientación educativa en el aprendizaje-servicio (ApS en adelante); una metodología que combina objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio a la comunidad para mejorar los aprendizajes, desarrollar competencias cívicas y transformar la sociedad. Este es el objetivo del estudio de caso realizado en esta tesis, que se lleva a cabo en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid considerado un referente en el uso de esta metodología.

Tras realizar una revisión de la literatura sobre el tema objeto de investigación, se lleva a cabo el estudio de caso. En este trabajo se contemplan las siguientes unidades de análisis: el ApS en el centro, el orientador educativo, el equipo directivo, el profesorado, el alumnado, las familias y las entidades comunitarias. Para ello, se efectúa el análisis de los datos recogidos a través de diversas técnicas, como la entrevista, la observación y el análisis de documentos clave. La teoría fundamentada y el programa ATLAS.ti 7 (versión 7.5.10) se han empleado para realizar una aproximación teórica fundamentada y ajustada a los datos.

Los resultados obtenidos permiten comprender el desarrollo de la orientación educativa en el programa de ApS del Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán y contribuyen a abrir una línea de trabajo en este campo. Se espera que los futuros orientadores educativos y los que están en ejercicio consideren de utilidad esta propuesta para la mejora de la orientación. Esta evolución se ha de enmarcar en un enfoque social y de promoción del desarrollo integral de la persona a partir de la participación en la comunidad.

Palabras clave: orientación educativa; aprendizaje-servicio; educación secundaria; estudio de caso; análisis del discurso.

Abstract

In recent years, the concept of school counseling has undergone major changes. A counselor is currently considered an agent of change that provides advice and support to the centers and contributes on issues such as plans for improvement, innovation and social justice.

Within this framework, it is particularly relevant to know how school counseling develops in service-learning, a methodology that combines learning objectives and community service objectives to improve learning, develop civic competences and transform society. This is the purpose of the case study conducted in this thesis, which is carried out in a Secondary School of the Madrid region that is considered a benchmark in the use of this methodology.

After conducting a review of the literature on the subject under study, the case study is carried out. In this paper the following units of analysis are considered: the service-learning program of the center, the school counselor, the board of directors, teachers, students, families and community organizations. To do this, the analysis of data collected through various techniques, such as interviews, observation and analysis of key documents is performed. Grounded Theory and the ATLAS.ti 7 program (version 7.5.10) have been used to make a grounded theoretical approach that fits the data.

The results allow us to understand the development of school counseling in the service-learning program of the Miguel Catalán Secondary School, and help to open a line of work in this field. It is expected that in-service and future school counselors will find this proposal useful for improving counseling. Such process requires to be framed in a social approach; one that promotes the integral development of the person based on participation in the community.

Keywords: school counseling; service-learning; secondary education; case study; discourse analysis.

*A Javier, marido y a Javier, hijo,
inmensa gratitud, inmenso amor.*

Agradecimientos

Una tesis doctoral es resultado del esfuerzo personal, pero sin duda requiere del ánimo, el cariño, la comprensión y la colaboración de muchas personas. Este trabajo, si bien parte de la ilusión e interés de una orientadora «vocacional» por la metodología del aprendizaje-servicio, no hubiera sido posible sin ellas. De esa larga lista me gustaría señalar con especial cariño...

A Juan De Vicente, orientador y protagonista de esta historia. Premio al Docente más Innovador de España en la edición 2015-2016 del Certamen D+I. Este merecido reconocimiento no causó sorpresa ni a la autora de esta tesis ni a su directora cuando conocieron la noticia en mayo de 2016. Desde esta página de agradecimientos aprovecho para decirte «Felicidades y gracias por tu trabajo, y, especialmente, por la ilusión que pones en lo que haces y en lo que hacemos los demás, como demostraste desde el primer momento al creer en esta tesis».

Al Instituto Miguel Catalán, especialmente a los informantes: alumnos, profesorado, equipo directivo, familias y entidades comunitarias, ya que sin ellos no hubiera sido posible la realización de este trabajo. Y, más concretamente, a Ángel, por apoyar y creer en la orientación educativa al tiempo que da soporte sin reservas a proyectos de investigación como el que aquí se presenta.

A mi directora, Pilar Aramburuzabala, por su enorme capacidad de trabajo y por su apoyo personal y profesional. Pilar desde el primer momento confió en esta propuesta, y cargadas de ilusión y ganas de trabajar, emprendimos esta aventura. La dirección de mi segundo Trabajo de Fin de Máster, el trabajo conjunto en algunos proyectos de investigación de GICE-UAM y, ahora, la dirección de esta tesis, han supuesto un privilegio y una gran oportunidad para aprender de su trabajo en ApS y de su creencia en las personas, en el esfuerzo, en el trabajo en equipo y en la necesidad de «estar ahí», siempre dando soporte y estimulando para llegar a la meta.

A Javier Murillo y Reyes Hernández, que me animaron a realizar la tesis doctoral. Las clases de metodología finalmente dieron sus frutos y fueron el germen de este estudio y de mi participación en el grupo de investigación GICE, que con tanta ilusión comenzamos juntos y que, bajo su dirección, es un espacio de referencia para la investigación educativa. Dentro del grupo quiero agradecer especialmente a Pilar, Ana María, Rocío, Cyntia y Reyna, así como al resto de los compañeros del grupo de investigación, haber

compartido conmigo conocimientos, inquietudes, ilusiones académicas y de investigación educativa.

A Héctor Opazo y Chenda Ramírez por compartir conmigo sus experiencias previas en la elaboración de una tesis doctoral, y a Manuel Lorite por enseñarme la rigurosidad en la redacción de textos científicos y por la revisión exhaustiva de las referencias bibliográficas.

A los centros en los que he trabajado como orientadora, especialmente al profesorado, alumnos, familias y personal de administración del IES Ángel Corella, por apoyarme en mi carrera profesional. No puedo dejar de agradecer de manera especial a Mercedes, Lauri, Sergio, Ana y Claudio por su confianza, apoyo y cariño.

A mis familias, García López y Rivera Barquín, por acompañarme y animarme a seguir adelante, por creer en mí convencidos de que merece la pena el esfuerzo si se tiene ilusión. Especialmente a mi madre, Pilar; a Victoria, por ser soporte e intendencia en los momentos más difíciles; a mi padre, Florencio; y a Jesús, por su disposición y buen hacer.

A Diana, Rocío, Mercedes, Matilde, Patricia, Ana, Enrique, Electra, Andrés, Paula, Lucía, Ana, Mario, Sofía, Ana Rosa, María y tantos otros. Con ellos he compartido muchos momentos de trabajo, estudio y risas en este proceso.

Mención especial a mi marido Javier, compañero infatigable, humilde, sensato, honesto, brillante en lo académico y en lo profesional y excepcional en lo personal. Referente en mi camino y en el de nuestro hijo. Nuestro pequeño Javier, motivo de muchas alegrías y motor de grandes ilusiones.

Javier, esta tesis «se escribe en plural», como le gusta decir a Juan De Vicente en relación a la orientación y el ApS, pero sin duda, la singularidad de tu persona lo ha hecho posible. Por nuestro hijo, por ti, por nuestra familia, por estar juntos.

RESUMEN

En los últimos años, el concepto de orientación educativa ha experimentado cambios importantes. Actualmente, el orientador es considerado un agente de cambio por medio del asesoramiento y apoyo a los centros, y la contribución en temas tales como los planes de mejora, la innovación y la justicia social.

Dentro de este marco, es particularmente relevante conocer cómo se desarrolla la orientación educativa en el aprendizaje-servicio (ApS en adelante); una metodología que combina objetivos de aprendizaje y objetivos de servicio a la comunidad para mejorar los aprendizajes, desarrollar competencias cívicas y transformar la sociedad. Este es el objetivo del estudio de caso realizado en esta tesis, que se lleva a cabo en un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid considerado un referente en el uso de esta metodología.

Tras realizar una revisión de la literatura sobre el tema objeto de investigación, se lleva a cabo el estudio de caso. En este trabajo se contemplan las siguientes unidades de análisis: el ApS en el centro, el orientador educativo, el equipo directivo, el profesorado, el alumnado, las familias y las entidades comunitarias. Para ello, se efectúa el análisis de los datos recogidos a través de diversas técnicas, como la entrevista, la observación y el análisis de documentos clave. La teoría fundamentada y el programa ATLAS.ti 7 (versión 7.5.10) se han empleado para realizar una aproximación teórica fundamentada y ajustada a los datos.

Los resultados obtenidos permiten comprender el desarrollo de la orientación educativa en el programa de ApS del Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán y contribuyen a abrir una línea de trabajo en este campo. Se espera que los futuros orientadores educativos y los que están en ejercicio consideren de utilidad esta propuesta para la mejora de la orientación. Esta evolución se ha de enmarcar en un enfoque social y de promoción del desarrollo integral de la persona a partir de la participación en la comunidad.

Palabras clave: orientación educativa; aprendizaje-servicio; Educación Secundaria; estudio de caso; análisis del discurso.

ABSTRACT

In recent years, the concept of school counseling has undergone major changes. A counselor is currently considered an agent of change that provides advice and support to the centers and contributes on issues such as plans for improvement, innovation and social justice.

Within this framework, it is particularly relevant to know how school counseling develops in service-learning, a methodology that combines learning objectives and community service objectives to improve learning, develop civic competences and transform society. This is the purpose of the case study conducted in this thesis, which is carried out in a Secondary School of the Madrid region that is considered a benchmark in the use of this methodology.

After conducting a review of the literature on the subject under study, the case study is carried out. In this paper the following units of analysis are considered: the service-learning program of the center, the school counselor, the board of directors, teachers, students, families and community organizations. To do this, the analysis of data collected through various techniques, such as interviews, observation and analysis of key documents is performed. Grounded Theory and the ATLAS.ti 7 program (version 7.5.10) have been used to make a grounded theoretical approach that fits the data.

The results allow us to understand the development of school counseling in the service-learning program of the Miguel Catalán Secondary School, and help to open a line of work in this field. It is expected that in-service and future school counselors will find this proposal useful for improving counseling. Such process requires to be framed in a social approach; one that promotes the integral development of the person based on participation in the community.

Keywords: school counseling; service-learning; secondary education; case study; discourse analysis.

Índice

INTRODUCCIÓN	15
PARTE I	
MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1. ORIENTACIÓN EDUCATIVA	23
1.1. Conceptualización de la orientación educativa	24
1.2. Orientación educativa como práctica profesional	26
1.3. Ámbitos de la orientación educativa	36
1.4. Roles y funciones del orientador educativo	44
1.5. Modelos de orientación educativa	48
1.6. El orientador como agente de cambio	53
1.7. El orientador como agente de justicia social	59
1.8. La investigación en orientación educativa	66
CAPÍTULO 2. APRENDIZAJE-SERVICIO	71
2.1. Aprendizaje-servicio y multiplicidad conceptual	72
2.2. Dimensiones claves del aprendizaje-servicio	76
2.3. Aprendizaje-servicio y justicia social	84
2.4. El aprendizaje-servicio como promotor de competencias	86
2.5. Aprendizaje-servicio en los centros educativos	90
2.6. Aprendizaje-servicio como innovación educativa	101
2.7. Iniciativas e investigación en aprendizaje-servicio	103
CAPÍTULO 3. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE-SERVICIO: ESTADO DE LA CUESTIÓN	107
3.1. Principios de orientación educativa en el Aprendizaje-servicio	108
3.2. Ámbitos de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio	108
3.3. El orientador educativo en el aprendizaje-servicio	110
3.4. Presente y futuro de la orientación educativa y el aprendizaje-servicio	112

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	117
4.1. Preguntas de investigación.....	117
4.2. Objetivos de investigación.....	118
4.3. Metodología de investigación.....	119
4.4. Diseño de la investigación.....	121
4.5. Trabajo de campo.....	126
4.6. Recolección de datos.....	128
4.7. Análisis de datos.....	128
4.8. Criterios de calidad en la investigación cualitativa.....	132
4.9. Criterios éticos en la investigación cualitativa.....	134
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	135
5.1. Descripción del contexto: aprendizaje-servicio en el Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán.....	135
5.2. Orientador educativo.....	151
5.3. Director del centro.....	182
5.4. Profesorado ApS.....	192
5.5. Profesorado del claustro.....	222
5.6. Alumnado del centro.....	231
5.7. Familias.....	249
5.8. Entidades comunitarias.....	262
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	277
6.1. Conceptualización compartida y psicopedagógica del aprendizaje-servicio.....	277
6.2. Motivación, participación, formación y valoración del aprendizaje-servicio. Experiencia compartida.....	282
6.3. El aprendizaje-servicio, vía de desarrollo de la orientación educativa.....	283
6.4. El aprendizaje-servicio forma parte de los ámbitos de la orientación educativa.....	285
6.5. Múltiples roles del orientador en el aprendizaje-servicio.....	291
6.6. Trabajar en equipo, modelo de orientación en el aprendizaje-servicio.....	296
6.7. Múltiples condicionantes en el desarrollo del aprendizaje-servicio por parte del orientador.....	297
6.8. Decálogo sobre el aprendizaje-servicio en un centro de educación secundaria de acuerdo a los participantes.....	301
6.9. Contribuciones y alcance de la investigación.....	302
6.10. Limitaciones del estudio y recomendaciones.....	302
EPÍLOGO	305

PARTE III**REFERENCIAS, ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES, ANEXOS
E ÍNDICE ANALÍTICO**

REFERENCIAS.....	309
ÍNDICE DE TABLAS.....	325
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	327
ANEXOS.....	331
ÍNDICE ANALÍTICO	355

Nota: en esta Tesis Doctoral el uso del masculino debe entenderse en sentido genérico, referido tanto a hombres como a mujeres.

Introducción

«Los niños y los jóvenes no son ciudadanos del futuro, son ya ciudadanos, capaces de provocar cambios en su entorno»

ROSER BATLLE

Para Batlle (2009), el verdadero éxito de la educación consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad y no solo su currículum personal. Supone poner en marcha una serie de mecanismos que permitan a los niños y jóvenes desarrollar en la práctica sus aprendizajes y contribuir a hacer sociedad, a ser partícipes en todo momento del mundo en el que viven.

Sin duda se educa para el futuro, pero en el momento presente. La educación de los niños y los jóvenes constituye un interés y preocupación de la sociedad ya que forma a la persona y es la base de la sociedad. Por tanto, es considerada el instrumento clave para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias que permitan al individuo participar de forma activa y responsable en la sociedad.

El informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo xxi, *La educación encierra un tesoro* (1996) presidida por Jacques Delors, señala como uno de los desafíos del siglo xxi la educación, para que la humanidad progrese hacia ideales de paz, libertad y justicia social. Para hacer frente a este desafío, se considera que la educación debe basarse en cuatro aprendizajes fundamentales para la persona: aprender a conocer, adquirir conocimientos; aprender a hacer, para poder influir en el entorno; aprender a vivir juntos de manera que pueda participar en las actividades sociales; y aprender a ser, que integra los anteriores y configura la propia identidad personal. Este informe puso el foco de atención no solo en el conocimiento, sino también en la práctica de los aprendizajes y en la promoción de valores personales y sociales.

Uno de los aspectos clave en la educación del futuro consiste en mirar los procesos del aprendizaje, no solo desde el punto de vista de sus objetivos, sino también desde la perspectiva de su aplicación en el entorno. Para Martínez (2008), consiste en expresarlos como posibilidades de movilizar los aprendizajes para abordar situaciones reales y resolverlas satisfactoriamente.

El mismo autor señala que el aprendizaje-servicio (ApS en adelante) permite el logro de competencias a la vez que la puesta en marcha de las mismas en el entorno. Por tanto, combina dos elementos, aprendizaje de contenidos y entrenamiento de la disponibilidad para movilizarlos en contextos reales. Así pues, se trata de una propuesta que puede enmarcarse en el conjunto de iniciativas de renovación e innovación que contribuyen al desarrollo no solo de la persona como ser individual sino del conjunto de la sociedad.

En el contexto escolar en el que se desarrolla este trabajo, el ApS constituye una actividad educativa que desarrolla el proyecto curricular y que va más allá de la propia institución, con múltiples aportaciones a toda la comunidad educativa. Gijón (2015) plantea los siguientes beneficios del ApS:

- *En los jóvenes.* Les ayuda no solo a adquirir conocimientos y procedimientos curriculares, sino competencias personales de relación con los demás, trabajo en equipo, resolución de problemas, conocimiento de sí mismo y motivación por el estudio. Además, el ApS aumenta la autoestima y mejora las expectativas personales. A su vez puede constituir una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias básicas para el mundo del trabajo (Tapia, 2008a).
- *En los centros educativos.* Mejora el clima escolar en las escuelas en la medida en que incrementa el respeto entre jóvenes y adultos y favorece la inclusión educativa. Implica la puesta en marcha de metodologías activas y participativas desde la perspectiva de la justicia social.
- *En la comunidad.* Incide directamente en el entorno próximo ya que se actúa sobre una necesidad real con voluntad de mejorarla. Posibilita hacer visible actuaciones solidarias y generosas que se desarrollan en el entorno para construir una sociedad más justa.

Por otro lado, los cuatro pilares antes mencionados están muy presentes en la acción orientadora educativa –que es consustancial a la acción educativa– al entenderse como un proceso de ayuda y acompañamiento en el proceso educativo de los alumnos, con el objetivo de contribuir a su desarrollo integral.

De forma general, la orientación educativa se considera una vía de personalización de la educación para la promoción de valores y el desarrollo de habilidades y competencias para la vida. Se trata de un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todo el alumnado, en todos sus aspectos (Álvarez y Bisquerra, 2012).

Domingo, Fernández y Barrero (2014) señalan que la orientación educativa, tras un largo recorrido, ha logrado consolidar un lugar, un prestigio y un espacio profesional. Durante los últimos años se ha experimentado un cambio importante en la forma de entender el desarrollo de la orientación educativa por parte de los profesionales de esta especialidad. «Emerge una visión didáctica del asesoramiento desde un enfoque de colaboración crítica o de proceso –que se encuentra en una fructífera y dinámica reconstrucción– que se ajusta más a la realidad de los centros como culturas en desarrollo y dimensión básica del cambio» (Domingo Segovia, 2012, p. 8).

La literatura sobre cambio escolar señala el papel esencial del orientador escolar en los procesos de apoyo y asesoramiento a los centros en los planes de mejora e innovación (Bolívar y Romero, 2009; Calvo, Haya y Susinos, 2012; Domingo Segovia, 2004; Domingo, Fernández y Barrero, 2016; Martínez Clares, 2010; Murillo y Krichesky, 2012; Santana Vega, 2010). A su vez el estudio de sus funciones, ámbitos y modelo de desarrollo de la acción orientadora colocan al orientador en una situación privilegiada dentro de los centros de cara al desarrollo de actuaciones. Como señalan Domingo y colaboradores (2014), se trata de potenciar la labor del orientador como promotor de la mejora educativa y de poner en valor su capacidad de actuación para conseguir el cambio deseado.

Dos elementos esenciales hacen del ApS una práctica de interés en el campo de la orientación educativa: la conceptualización del ApS como una combinación original de dos elementos ya conocidos, el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad y su consideración como propuesta de cambio y mejora en los centros, en los jóvenes y en la comunidad respecto a los modelos educativos tradicionales (Bowen y Kiser, 2009; Martínez, Martínez, Alonso y Geruzaga, 2013; Puig, Batlle, Bosch y Palos 2007; Puig y Palos, 2006).

Hasta el momento es abundante la literatura y los estudios sobre orientación educativa, y cada vez se cuenta con más investigaciones y publicaciones sobre aprendizaje-servicio, pero no se conocen estudios que aborden la relación entre ambas áreas.

Álvarez y Bisquerra (2012) señalan al papel de los orientadores en el ApS:

«Los especialistas del departamento de orientación probablemente sean los profesionales en mejores condiciones para conocer, dinamizar y proponer en la práctica proyectos de ApS. En la medida que esto se pueda hacer en colaboración con el resto del profesorado, mucho mejor» (p. 142).

El reconocimiento de esta realidad es una de las razones por las que la autora de este trabajo eligió el tema para su tesis doctoral. Además, la doctoranda lleva diez años desarrollando su actividad profesional como orientadora, cinco de ellos en Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid, lo que le ha permitido estar en contacto con los centros educativos, así como conocer sus necesidades y la importancia de desarrollar actuaciones para la mejora del proceso educativo, la formación en valores, la convivencia, la inclusión educativa y la justicia social.

Los Máster cursados en la Facultad de Educación de la UAM (Máster Oficial en Tecnologías de la Información para la Educación y Formación y Máster Oficial en Calidad de la Educación) despertaron el interés de la doctoranda por la investigación educativa y las metodologías activas. A su vez, esta formación le ha dado la oportunidad de participar, desde su constitución, en el Grupo de Investigación «Cambio Educativo para la Justicia Social» (GICE) de la Facultad de Formación del Profesorado de la UAM, que tiene experiencia en el desarrollo de estudios sobre la orientación educativa. De manera adicional, una de las líneas de trabajo de GICE es el aprendizaje-servicio. Esta línea está

coordinada por la Dra. Pilar Aramburuzabala Higuera, directora de esta tesis. Todo ello ha ido forjando una forma de entender y hacer investigación, orientación y educación.

La autora de esta tesis parte del convencimiento, por un lado, del rol del orientador como agente de cambio y mejora; y, por otro, de las aportaciones del aprendizaje-servicio para la consecución de los objetivos de la educación y por ende, de la orientación, siempre partiendo de enfoques de interacción y participación social, tan importantes en la sociedad actual. El aprendizaje-servicio resulta pedagógicamente atractivo porque nos ofrece vías para la introducción en los centros escolares de la dimensión social y cívica de los aprendizajes (Martínez, 2008) desde la orientación educativa.

La finalidad de la presente investigación es realizar aportaciones en este sentido, al pretender acercarnos al conocimiento del desarrollo de la orientación educativa en relación al ApS en un centro que es referente en esta metodología y en el que el orientador participa activamente en su desarrollo. Prueba de ello es la concesión el 20 de mayo de 2016 a Juan De Vicente Abad, orientador del centro, del premio al Docente más Innovador de España, impulsado por la plataforma educativa Proyecto¹.

En esta tesis se plantean los siguientes temas:

- El contexto en el que se desarrolla el ApS en un Instituto de Educación Secundaria
- La relación entre ApS y orientación educativa
- La contribución del ApS a los ámbitos de la orientación educativa
- Los roles del orientador Educativo en el ApS
- Los condicionantes en el desarrollo del ApS por parte del orientador

Dado que la finalidad de este estudio no es generalizar datos y propuestas, sino acercarse a una realidad educativa para comprenderla, el estudio de caso se considera un método adecuado acorde a la intención de describir, analizar y comprender el desarrollo de ApS por parte del orientador educativo.

La selección del centro estudiado, el Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán (IESMC en adelante), es intencionada en función del interés temático. Los criterios utilizados son: trayectoria del centro en el ApS, trayectoria del orientador en el ApS y participación del orientador en el ApS. El IESMC cumple con estos criterios y se considera un caso idóneo para los objetivos del estudio.

El orientador del centro es considerado el informante clave en este trabajo. Otros participantes son: el director, el profesorado, el alumnado, las familias y entidades implicadas en el programa de aprendizaje-servicio del centro.

Álvarez y San Fabián (2012) describen el estudio de casos como método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información. La entrevista, la observación y el análisis de documentos «son tres métodos cualitativos que se suelen emplear en la investigación con estudio de caso para facilitar el análisis exhaustivo y la comprensión»

¹ <http://www.plataformaproyecto.org/>

(Simons, 2011, p. 58). En el presente estudio, se emplean estos tres métodos, y se utiliza la teoría fundamentada y el programa ATLAS.ti como recursos para la recogida y el análisis de contenido de la información.

El trabajo se estructura del siguiente modo:

En *la primera parte* se describe el *marco teórico*, construido a partir de la revisión de la literatura sobre orientación educativa y aprendizaje-servicio. Este apartado se ha organizado en tres capítulos: en el capítulo 1 se presenta una aproximación conceptual a la orientación educativa, destacando aspectos de interés relacionados con los ámbitos, modelos, roles y funciones del orientador, y con el enfoque de la orientación para el cambio y la justicia social. En el Capítulo 2 se presenta información relativa al aprendizaje-servicio; se analiza la multiplicidad conceptual del término y se profundiza en algunas dimensiones claves y en el proceso de puesta en marcha del ApS en un centro educativo. El capítulo 3 aborda la relación entre ApS y orientación educativa, partiendo de la escasa literatura sobre la misma. Cada capítulo se cierra con un apartado sobre la investigación realizada o el estado de la cuestión en las áreas de estudio (orientación educativa, ApS, orientación educativa relacionada con el ApS).

La *segunda parte* de la tesis, que describe el *estudio empírico*, se ha organizado en tres capítulos. En el capítulo 4 se presentan los objetivos y la metodología empleada en la investigación. El capítulo 5 analiza el contexto del estudio y recoge los resultados relativos a la percepción de los participantes en relación al desarrollo de la orientación educativa en la práctica del ApS en el centro. El capítulo 6 presenta la discusión y las conclusiones de la investigación junto con sus limitaciones y algunas recomendaciones para el desarrollo de la orientación educativa desde el ApS.

La última parte del trabajo incluye referencias bibliográficas, índices y anexos.

PARTE I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1.

Orientación educativa

«No dejaremos de explorar, y el final de la exploración será llegar al punto de partida y conocer el sitio por primera vez»

THOMAS S. ELIOT

Existe abundante literatura sobre la orientación educativa, y en concreto sobre las actuaciones de los profesionales de la orientación educativa, que plasman un amplio marco de explicaciones sobre qué hace o qué le corresponde hacer a un orientador educativo.

El rol del orientador ha sido objeto de debate permanente en la investigación sobre el área. Autores como Sanz Oro (1999) señalan que a finales del siglo xx no existía una mínima expresión que indicase coherencia y claridad en las funciones a desempeñar por parte de este profesional. Pasados los años, en la mitad de la segunda década del siglo xxi, la situación parece seguir igual. No obstante, esta falta de claridad contrasta con la consideración cada vez más patente del papel de los orientadores como agentes de cambio e innovación en los centros.

En la orientación educativa se hacen patentes dos de las principales características que se demandan en cualquier profesión: el conocimiento especializado que se ha ido desarrollando a lo largo de su historia y la elaboración de un marco para el desarrollo de prácticas eficaces en las escuelas que afectan directamente o indirectamente a la educación y a la sociedad en general (Sanz Oro, 1999).

Por ello, se considera necesario que la orientación responda a las necesidades de los usuarios y redefina los roles y prácticas del orientador, y el impacto que producen.

En este capítulo se realiza una aproximación al concepto de Orientación Educativa a partir de la revisión de la literatura. A continuación se aborda como práctica profesional; se presentan su ámbitos de actuación, los roles y funciones del orientador educativo, y los modelos de desarrollo de la orientación. También se recoge la orientación desde el enfoque del cambio y la justicia social. Para terminar, se hace referencia a investigaciones internacionales y nacionales en esta área.

1.1. Conceptualización de la orientación educativa

Aún hoy, definir qué se entiende por orientación educativa se torna en una tarea compleja y no exenta de dificultades. Su conceptualización ha estado caracterizada por una cierta imprecisión a la hora de delimitar principios, funciones, objetivos, modelos y áreas de intervención, que se ha trasladado a los agentes educativos que la desarrollan. Por ello, si bien contamos con numerosas conceptualizaciones de la orientación educativa, en este trabajo comenzamos por presentar una aproximación conceptual que será la base para la realización de la tesis.

El término Orientación se utilizó por primera vez, en la tesis doctoral de Kelly en 1914, quien define la orientación educativa como una actividad de carácter procesual, dirigida a proporcionar ayuda al alumno, tanto en la elección de estudios como en la solución de problemas de ajuste o adaptación a la escuela (Repetto, 2002). Este autor señala, además, que debe integrarse en el currículo académico. Desde ese momento se le han dado diversos significados, que tienen que ver con el sustento teórico sobre el cual se apoyan los autores para su definición. No obstante, en general, el concepto de *orientación educativa* está vinculado a la función de desarrollo de las personas.

Bisquerra y Álvarez (2010) hacen referencia a la orientación educativa como un término que se utiliza con distintos significados. En sus inicios, la orientación educativa estaba vinculada a la orientación vocacional o profesional. Esta concepción inicial se ha ido desarrollando a lo largo del siglo xx, ampliando considerablemente su campo de intervención: orientación educativa (que se ocupa de las dificultades de aprendizaje, estrategias de aprendizaje y de la atención a la diversidad), prevención y desarrollo personal, educación para la carrera, educación para la vida, etc. En la actualidad se concibe como un proceso de ayuda dirigido a todas las personas, a lo largo de toda la vida, con el objeto de potenciar el desarrollo de la personalidad integral. En esta línea, Martínez Clares y Martínez Juárez (2011) señalan que la finalidad de la educación y la orientación son coincidentes; ambos procesos persiguen el desarrollo integral y personal del individuo a lo largo y ancho de la vida.

Esta concepción de la orientación educativa como un proceso dirigido al desarrollo integral de la persona es compartida por diversos autores. Santana Vega (2009) recoge distintas definiciones de orientación educativa que «en cierta manera, van a dar cuenta de los márgenes en los que cada autor entiende que ha de moverse el hecho orientador» (p. 43). Algunas de estas definiciones son:

- La Orientación puede ser considerada como una filosofía, como una función, un papel (o conjunto de papeles) y una actividad. Como filosofía, la orientación supone una concepción pragmática de la relación existente entre la institución escolar y los alumnos. Como función, representa un sistema de responsabilidades que la escuela considera que legalmente puede y debe asumir. Como papel o conjunto de papeles, presupone un sistema de ocupaciones estructuradas que permite cubrir las responsabilidades. Como actividad, representa un conglomerado de prácticas que en cada institución han adquirido distintas formas de rutina, pero que deberán ser coherentes en cualquier caso con la filosofía, la función y el rol (Weimberg, 1969).

- Proceso de asistencia, facilitación y colaboración con los profesionales prácticos de la educación (Escudero, 1986).
- Proceso de ayuda intrínseco en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para el aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad (García, Moreno y Torrego, 1993).

Otros autores, como Rodríguez Espinar (1993), identifican diferentes perspectivas desde las que se puede enfocar la orientación educativa:

- Como *disciplina científica*: la orientación puede definirse como un conjunto de conocimientos que permiten la aplicación tecnológica en el ámbito educativo de una serie de principios teóricos que facilitan su diseño, ejecución y evaluación de programas de intervención dirigidos a la producción de cambios necesarios en la persona y en su contexto, a fin de lograr la plena autonomía y realización, tanto de su dimensión personal como social.
- Como *concepto educativo*: la orientación se entiende como la suma total de experiencias dirigidas al logro del máximo desarrollo del sujeto. Lo escolar, lo vocacional y lo personal se funden en una concepción holística de la personalidad.
- Como un *servicio*: la orientación comprende el conjunto de prestaciones ofrecidas o de profesionales relacionados con el proyecto vital de las personas.
- Como *práctica profesional*: la orientación es la tarea ejercida por profesionales cuya competencia científica ha sido establecida por la comunidad social a través de normas y leyes.

Barrero (2014) presenta en su tesis doctoral una tabla con las definiciones más características de la orientación educativa y señala su coincidencia en los distintos aspectos.

- Se delimita la orientación como un proceso de ayuda para todas las personas; se trata de una serie de prácticas que transcurren en una secuencia que progresa en dirección a una meta.
- No solo se destina a aquellos alumnos que tienen problemas, sino que abarca a todo el alumnado, ya que su intención es el desarrollo personal, social y profesional de las personas.
- Engloba a alumnos en todas las edades, lo que determina su carácter evolutivo.
- Suele acompañar a las personas en los momentos más difíciles por los que pasa.
- Se caracteriza por un carácter proactivo (preventivo) frente a la concepción reactiva, terapéutica y correctiva.
- Comparte la misma meta que la educación; es decir, trabaja para contribuir al desarrollo del individuo, capacitándolo para que sea autónomo, maduro y crítico con su entorno.
- Los principios sobre los que se apoya este proceso son los siguientes: prevención, desarrollo e intervención social.

A modo de síntesis, y como señalan los autores Álvarez y Bisquerra (2012), el concepto de orientación educativa posiblemente quede más claro en respuesta a una serie de preguntas:

¿Qué es?	Un proceso de ayuda y acompañamiento en todos los aspectos del desarrollo. Esto incluye una serie de áreas de intervención: orientación profesional, procesos de enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad, prevención y desarrollo humano.
¿Quién la realiza?	Los agentes de orientación: orientadores, tutores, profesorado, familias, agentes sociales, etc.
¿Cómo se realiza?	A través de modelos de intervención: modelo de consulta (asesoramiento) y modelo de programas. Se procura reducir al mínimo indispensable el modelo clínico.
¿Cuándo se realiza?	A lo largo de toda la escolarización.
¿Dónde se realiza?	En el aula con todo el grupo y de forma individualizada.
¿Por qué?	Para potenciar la prevención y el desarrollo de la personalidad.
¿A quién va dirigida?	A todo el alumnado y a las familias.

Tabla 1. Concepto de orientación educativa. Álvarez y Bisquerra (2012).

1.2. Orientación educativa como práctica profesional

1.2.1. De la intervención psicopedagógica a la orientación educativa

Orientación educativa y la Intervención Psicopedagógica es el título del documento elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (1990) que abordaba conjuntamente las funciones de la orientación y la intervención psicopedagógica en los distintos niveles del sistema educativo (Morais Gallego, 1993). Esta asociación sigue siendo en la actualidad referencia en la literatura de orientación educativa (Bisquerra, 1990; 2010; Cabrera y Bethencourt, 2010; Moreu y Bisquerra, 2002; Repetto, 2002; Sanchiz, 2008; Vélaz de Medrano, 1998).

Bisquerra y Álvarez (2010) realizan un análisis terminológico de los conceptos de uso más frecuentes en el campo de la orientación educativa. Estos autores señalan que ésta tiene una dimensión teórica y otra práctica, que en ocasiones se denomina intervención. El concepto de intervención es descrito por estos autores como el proceso especializado de ayuda que coincide en gran medida con la práctica profesional de la orientación. A su vez, señalan que tanto el concepto de *orientación* como el de *intervención* se han acompañado de diversas expresiones, como el término *psicopedagógica*, que es la que tradicionalmente se está utilizando para concretar la acción orientadora desarrollada por el profesional con la debida cualificación.

Hernández Fernández (2009) señala que la orientación educativa se caracteriza por un proceso de ayuda continua a las personas para potenciar su desarrollo, de manera que en un centro escolar su desarrollo es competencia de todos. Este autor deja la denominación de *intervención psicopedagógica* para identificar un conjunto estratégico de actuaciones directas y especializadas que corresponden al profesor con formación en psicología, pedagogía y/o psicopedagogía.

El carácter especializado de la práctica de la orientación queda recogido en la normativa relativa a las funciones del profesorado. En la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, en su título III, capítulo I, artículo 91, apartado d, se establecen las funciones del profesorado y se señala que todo profesor y profesora tiene entre sus funciones «la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos» (p. 58). Ahora bien, no todos los profesores son expertos en materia de orientación educativa, y por eso la Administración pone a disposición del profesorado servicios especializados para asesorar sobre cuestiones relativas al desarrollo personal, académico o profesional.

En este sentido, esta norma establece que para el desarrollo de la función señalada se contará con la colaboración de los servicios o departamentos especializados.

Hernández Fernández (2009) señala que, si bien el concepto y definición de intervención psicopedagógica tiende a converger con el de orientación educativa, la realidad es que su identificación está asociada al profesor que desarrolla las funciones especializadas de la orientación educativa, en cuanto al campo y objetivos de su competencia. Esto se ha ido poniendo de manifiesto en los últimos años según se ha ido configurando el perfil del orientador educativo como profesional especializado en la orientación educativa. En la práctica, es poco usual la identificación de este profesional con el psicólogo y/o psicopedagogo. Celorrio (2004) hace referencia al orientador psicopedagogo como profesional que forma parte de las estructuras especializadas de apoyo y asesoramiento en los Equipos de Sector para los centros de educación infantil y primaria y en los Departamentos de Orientación en los centros educativos de secundaria.

La creación en 1968 de la especialidad de Orientación Escolar en la carrera de Pedagogía, junto con la ya por entonces establecida titulación de Psicología, constituyen el punto de partida para que las titulaciones de pedagogía y psicología compartieran el campo de actuación, al considerarse equiparables en la formación de orientadores a pesar de no ser en absoluto semejantes en su formación (Hernández Fernández, 2009). Ello se pone de manifiesto en el acceso laboral que fue posible tanto desde la psicología como desde la pedagogía, «exigiendo a los pedagogos retomar la formación psicológica recibida en su formación inicial, y a los psicólogos formarse en conocimientos sobre los procesos educativos (Coll, 1996)» (Cabrera y Bethencourt, 2010).

Esta fusión entre dos campos de conocimiento en la práctica se traslada a la dimensión académica con la creación de los Estudios Oficiales de Psicopedagogía en 1992, que se extinguieron en el curso 2010-2011 como resultado de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Estas enseñanzas pasan a contemplarse como una especialidad dentro del plan de formación inicial del profesorado, regulado, entre otras normas, por La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE), de Educación y por la Resolución de 17 de

diciembre de 2007 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Estas normas establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. En el Plan de Estudios se definieron los perfiles profesionales de las especialidades del Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria, siendo la orientación educativa una de las especialidades agrupadas dentro del Área de Ciencias Sociales.

A su vez, el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, define las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y establece las especialidades de los cuerpos docentes de educación secundaria. En su disposición adicional cuarta, especialidad de «*psicología y pedagogía*» se recoge lo siguiente:

«Los funcionarios de los cuerpos de profesores de educación secundaria y catedráticos de educación secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía quedan adscritos a la especialidad de Orientación Educativa que la sustituye» (p. 45788).

Esta especialidad conforma un perfil profesional que en la práctica desarrolla sus funciones dentro de la estructura organizativa de los Servicios de Orientación Educativa que son definidos por cada Comunidad Autónoma. Mariño Castro (2012), se refiere de este modo a los Servicios Especializados de Orientación:

«En los niveles educativos no universitarios estos servicios proporcionan apoyo técnico al proceso de enseñanza-aprendizaje a través de estructuras internas, integradas en los centros, y otras que actúan desde el exterior, con excepción de las comunidades de Cataluña y el País Vasco en las que el tipo de asistencia se presta únicamente por servicios externos» (p. 220).

A continuación se presenta una tabla de la estructura de la orientación en la Comunidad de Madrid, que es la región geográfica en la que se desarrolla el trabajo de esta tesis.

Etapas educativas	Servicio de Orientación
<i>Educación Infantil</i>	Equipos de Atención Temprana Equipos de Orientación Educativa Equipos Específicos
<i>Educación Primaria</i>	Equipos de Orientación Educativa Equipos Específicos
<i>Educación Secundaria</i>	Departamento de Orientación Equipos Específicos

Tabla 2. Estructura de Orientación en la Comunidad de Madrid. Elaboración propia a partir de Mariño Castro (2012).

Esta organización coincide con el enfoque actual, que considera al orientador educativo como un profesional que desarrolla las funciones especializadas de orientación y responde al perfil profesional de profesor de educación secundaria. Esta tesis parte de este marco, de manera que las referencias a la *orientación educativa* estarán relacionadas con el ejercicio profesional de este profesor.

1.2.2. El Departamento de Orientación

Como se viene señalando, la orientación educativa, entendida desde la práctica profesional especializada en los centros de educación secundaria, se desarrolla desde el Departamento de Orientación (DO en adelante).

Los primeros DO se implantan de forma experimental en la década de los 80 en algunos centros de enseñanzas medias y formación profesional. Con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se da respuesta a las necesidades que planteaban los centros de secundaria al asumir en aquellos años una nueva etapa educativa que se correspondía con la educación obligatoria hasta los 16 años (Educación Secundaria Obligatoria-ESO). A partir de 1995, los DO pasan a regularse legalmente, aunque empiezan a funcionar durante el curso 1992-1993 en los centros en los que se comienza a impartir 3.º de la ESO.

Aunque en la actualidad se vive en pleno proceso de cambio en lo que se refiere al modelo institucional de la orientación como desarrollo de las competencias en materia educativa de las Comunidades Autónomas, la estructura de la orientación más generalizada en la etapa de educación secundaria en el Sistema Educativo Español es la de los Departamentos de Orientación. La mayoría de la Comunidades Autónomas se rigen por la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, que trata sobre la organización de los DO en los Institutos de Educación Secundaria.

El Departamento de Orientación tiene la finalidad de proporcionar un carácter personalizado e integral a la educación, por lo tanto es un órgano de planificación y coordinación de la acción orientadora, de la función tutorial, de la oferta curricular adaptada y diversificada que se lleva a cabo en el centro, en general, y en cada aula, en particular (Sanchiz, 2008).

A continuación se presenta una tabla que recoge las funciones del DO (Repetto, 2002) de acuerdo a la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia (1990) y que se centra en los grupos de destinatarios: el centro, el alumnado, el profesorado, la familia y otras instituciones.

Funciones con el centro
<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar en la elaboración del Proyecto Educativo en sus diferentes aspectos, así como formular propuestas de modificación del proyecto educativo o la programación general anual. • Asesorar técnicamente al equipo directivo, especialmente en cuestiones de adaptaciones curriculares, intervención psicopedagógica especializada, programas de desarrollo individual, refuerzos y apoyos, criterios de evaluación y promoción del alumnado.

Funciones con el centro
<ul style="list-style-type: none">• Contribuir, desde la investigación-acción, a la realización de estudios sobre las necesidades del alumnado del centro.• Coordinar la elaboración del Plan de Acción Tutorial y sus programas de intervención.• Elaborar el Plan de Actividades del Departamento y, al final de curso, una memoria que evalúe su desarrollo.• Aportar una competencia psicopedagógica especializada al centro.• Colaborar en la planificación, organización y diseño de todo tipo de actividades educativas, tanto escolares como extraescolares.
Funciones con el profesorado
<ul style="list-style-type: none">• Transmitirles información acerca de la evaluación psicopedagógica del alumnado y, en general, sobre características personales de éstos.• Asesorarles en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado, con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones a través de técnicas de aprendizaje cooperativo.• Coordinar el trabajo de tutorías y asesorarles en el desempeño de la función tutorial, entre otros aspectos, en los referentes a convivencia escolar.• Facilitarles técnicas específicas instruccionales relativas a hábitos de trabajo, técnicas de estudio, programas de enseñar a pensar, manejo de símbolos abstractos...• Solicitar su colaboración en actividades promovidas desde el Departamento de Orientación.• Asistirles en la puesta en práctica de técnicas sobre relaciones humanas, dinámicas y gestión de grupos, entrevista de asesoramiento, liderazgo, habilidades sociales, etc.• Orientar en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora: recuperación, refuerzo y apoyo pedagógico, promoción del alumnado y asesoramiento sobre futuros estudios, metodologías didácticas innovadoras más funcionales, más activas y participativas, tanto por parte del profesorado como del alumnado, organización del aula, etc.• Colaborar con el profesorado en el conocimiento de los alumnos y alumnas (mediante la utilización de guías, escalas de observación, etc.) y en la detección de problemas o dificultades de aprendizaje.• Apoyar, si fuera necesario, y completar las intervenciones de los tutores con las familias.
Funciones con el alumnado
<ul style="list-style-type: none">• Potenciar la orientación del alumnado, incluyendo a los que presentan necesidades educativas especiales, pero no limitándose a ellos.• Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional en los cambios de ciclo y elección entre las distintas opciones académicas.• Ayudar al alumnado en los momentos de mayor riesgo y dificultad: ingreso en el centro, cambio de ciclo o etapa, elección de optativas, elección de itinerarios formativos y profesionales, transición a la vida laboral.• Ofrecer una orientación académica y profesional individualizada y diversificada, favoreciendo la madurez vocacional y sus procesos de decisión.

Funciones con el alumnado
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar información sobre el mundo laboral y salidas académicas y profesionales a las que puede optar tras los estudios en secundaria. • Realizar la evaluación del alumnado para la prevención, detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje. • Dar refuerzo psicopedagógico al alumnado que lo necesite, colaborando en las adaptaciones y, en su caso, diversificaciones curriculares, en las actividades de recuperación y en intervenciones educativas específicas. • Transmitirles información acerca de la evaluación psicopedagógica del alumnado y, en general, sobre características personales de éste. • Asesorarles en cuestiones prácticas de organización y agrupamiento del alumnado, con especial atención al tratamiento flexible de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones a través de técnicas de aprendizaje cooperativo. • Coordinar el trabajo de tutorías y asesorarles en el desempeño de la función tutorial, entre otros aspectos, en los referentes a convivencia escolar. • Facilitarles técnicas específicas instruccionales relativas a hábitos de trabajo, técnicas de estudio, programas de enseñar a pensar, manejo de símbolos abstractos... • Solicitar su colaboración en actividades promovidas desde el Departamento de Orientación. • Asistirles en la puesta en práctica de técnicas sobre relaciones humanas, dinámicas y gestión de grupos, entrevista de asesoramiento, liderazgo, habilidades sociales, etc. • Orientar en relación con actividades y procesos de evaluación formativa y orientadora: recuperación, refuerzo y apoyo pedagógico, promoción del alumnado y asesoramiento sobre futuros estudios, metodologías didácticas innovadoras más funcionales, más activas y participativas, tanto por parte del profesorado como del alumnado, organización del aula, etc. • Colaborar con el profesorado en el conocimiento de los alumnos y alumnas (mediante la utilización de guías, escalas de observación, etc.) y en la detección de problemas o dificultades de aprendizaje. • Apoyar, si fuera necesario, y completar las intervenciones de los tutores con las familias.
Funciones con las familias
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar en la relación tutor-familia para una mejor solución de los problemas que afectan a sus hijos. • Orientar a las familias, de forma individual o colectiva, para que asuman responsablemente la educación de sus hijos. • Demandar colaboración a las familias para las diversas actividades y programas que se realizan en el centro, así como potenciar la relación y comunicación entre familiares y profesorado. • Contribuir a su formación sobre aspectos educativos, mediante charlas, coloquios, tertulias dialógicas, conferencias, etc.

Funciones con otras instituciones
<ul style="list-style-type: none">• Corresponde al DO asegurar la coordinación del centro con el entorno social y sus instituciones, con otros centros del mismo y de distinto nivel educativo para facilitar la inserción y movilidad de los alumnos, con el Equipo de Sector, con instituciones educativas, sociales, de empleo, etc.

Tabla 3. Funciones del Departamento de Orientación (Repetto, 2002, pp. 486-489).

1.2.3. El Departamento de Orientación en la Comunidad de Madrid

En el Reglamento Orgánico de Institutos de Educación Secundaria regulado por el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, de aplicación en la Comunidad de Madrid se recoge en el artículo 42 que el DO tiene encomendado participar en la planificación y desarrollo de actuaciones que se organicen en el instituto para atender a la diversidad del alumnado, tanto en lo que se refiere a su capacidad de aprendizaje, sus intereses y motivaciones, como a las diferencias que puedan darse debido a su origen social y cultural. Desde él, y atendiendo las demandas y necesidades de los distintos sectores educativos, se genera, desarrolla y proyecta la acción orientadora y de apoyo siempre deseable desde una triple vertiente: preventiva o anticipatoria, curativa o terapéutica y de desarrollo personal o integradora (Boronat y Cano, 2010). Esta acción orientadora se concreta en los siguientes objetivos:

- a. Formular propuestas al equipo directivo y al claustro, relativas a la elaboración o modificación del proyecto educativo del instituto y a la programación general anual.
- b. Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por la comisión de coordinación pedagógica y en colaboración con los tutores, las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial, y elevarlas a la comisión de coordinación pedagógica para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- c. Contribuir al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que concierne a los cambios de ciclo o etapa, y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.
- d. Contribuir al desarrollo del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial, y elevar al consejo escolar una memoria sobre su funcionamiento al final del curso.
- e. Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares apropiadas para los alumnos con necesidades educativas especiales, y elevarla a la comisión de coordinación pedagógica, para su discusión y posterior inclusión en los proyectos curriculares de etapa.
- f. Colaborar con los profesores del instituto, bajo la dirección del jefe de estudios, en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, y en la programación y aplicación de adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen,

entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los que sigan programas de diversificación.
g. Realizar la evaluación psicológica y pedagógica.
h. Asumir la docencia de los grupos de alumnos que le sean encomendados.
i. Participar en la elaboración del Consejo Orientador sobre el futuro académico y profesional del alumno.
j. Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica sobre los aspectos psicopedagógicos del proyecto curricular.
k. Promover la investigación educativa y proponer actividades de perfeccionamiento de sus miembros.
l. Organizar y realizar actividades complementarias en colaboración con el departamento correspondiente.
m. En los institutos donde se imparta formación profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional con aquellas otras Administraciones o instituciones competentes en la materia.
n. En los institutos que tengan una residencia adscrita, colaborar con los profesionales que tengan a su cargo la atención educativa de los alumnos internos.
o. Elaborar el plan de actividades del departamento y una memoria de fin de curso en la que se evalúe el desarrollo del mismo.

Tabla 4. Funciones del Departamento de Orientación en la Comunidad de Madrid (Real Decreto 83/1996, de 26 de enero).

Todo lo anterior queda recogido en la *programación del Departamento de Orientación* (DO) o *plan del DO* como instrumento de planificación que recoge y sistematiza todas las actividades del mismo y que está en coherencia con el Proyecto Educativo del Centro (PE) e integrado en la Programación General Anual (PGA) del centro.

Hernández Fernández (2009) hace referencia a distintos planes y programas que forman parte de dicho documento: el plan de acción tutorial, el plan de atención a la diversidad, el plan de orientación académica y profesional, los programas de apoyo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros programas para el desarrollo integral de los alumnos. A su vez, el mismo autor menciona una serie de actuaciones indirectas que se deben planificar vinculadas a su función de asesoramiento en el centro y que estarían relacionadas con la individualización de la enseñanza, la respuesta a la diversidad y la calidad e innovación en los procesos educativos.

La Circular de la Dirección General de Centros Docentes de 12 de septiembre de 2005 relativa al funcionamiento de los Departamentos de Orientación en la Comunidad de Madrid hace referencia a esta programación en los siguientes términos:

«El plan de actividades del departamento de orientación es un instrumento de planificación que, según lo establecido en la Resolución de 30 de abril de 1996, deberá recoger y sistematizar toda la actividad que el departamento de orientación llevará

a cabo, especificando para cada uno de los ámbitos de intervención (apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, plan de orientación académica y profesional, plan de acción tutorial):

- Los objetivos que se pretenden.
- Las actuaciones que se van a llevar a cabo, diferenciando cuales son competencias del DO y de cada uno de sus integrantes, así como de los demás implicados.
- Los procedimientos de seguimiento y evaluación» (p. 7).

Celorrio (2004) enmarca el DO dentro de la estructura organizativa del centro y refiere una serie necesidades que justifican su constitución. Por un lado, hace referencia a que el DO es un medio para articular las funciones de orientación y tutoría en el centro. Por otro, garantiza la atención a la diversidad en las diferentes enseñanzas, en relación a las funciones de asesoramiento y apoyo técnico para el ajuste de la propuesta curricular a las características y necesidades de los alumnos. Además, al ser un servicio interno al centro, forma parte de su organización y desarrolla funciones de apoyo a los órganos de gobierno y de coordinación didáctica, al profesorado y al resto de la comunidad educativa.

La composición de los departamentos de orientación, que se define en el Reglamento Orgánico de los IES (RD 83/1996, de 26 de enero), se ha ido ampliando a medida que se regulaban los distintos programas relacionados con la atención a la diversidad. El profesor de la especialidad de Orientación Educativa preferentemente desarrollará las funciones de Jefatura de DO. Como tal, actúa bajo la dependencia directa de la jefatura de estudios y en estrecha colaboración con el equipo directivo.

Si bien el DO en un IES en la Comunidad de Madrid está integrado por varios profesores de distintas especialidades, aún hoy se sigue estableciendo una relación clara entre el DO y el orientador, quizá porque en la mayoría de los centros este profesional ocupa la jefatura del departamento y por la propia denominación de su puesto. No obstante, y aun reconociendo la composición interdisciplinar del DO, este trabajo se centrará en el perfil profesional del orientador educativo, que en estos momentos y atendiendo al marco normativo, es un miembro más del claustro de profesores en un IES y en el DO.

La revisión del marco normativo sitúa al orientador en un entramado organizativo complejo, con múltiples y diversas funciones. Es un error identificar al asesor psicopedagógico de un IES con el DO. En palabras del profesor Domingo Segovia (2006), el orientador debe ser «primo de pares» (p. 109) pero el grupo en su integridad y diversidad es su verdadero potencial. Se considera un órgano de apoyo que no sólo debe responder a la acción tutorial y fuente de recursos para los distintos programas, sino que debe actuar como verdadero «catalizador de temáticas» (p. 109) profesionales con verdadero impacto en la mejora del centro.

A continuación se presenta una tabla con las funciones del orientador educativo recogidas en la Resolución de 29 de abril de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, sobre la organización de los DO en Institutos de Educación Secundaria:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a. Coordinar la planificación y desarrollo de las actividades de orientación académica y profesional correspondientes a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y contribuir a su desarrollo. b. Asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica proporcionando criterios psicopedagógicos y de atención de la diversidad en los elementos constitutivos de 10 proyectos curriculares. c. Colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje. d. Coordinar la evaluación psicopedagógica con los profesores de aquellos alumnos que precisen la adopción de medidas educativas específicas realizando el informe psicopedagógico. e. Participar en la planificación y desarrollo de las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos que lo precisen entre ellos los alumnos con necesidades educativas especiales y los programas de diversificación curricular², en colaboración con los departamentos didácticos y las Juntas de Profesores. f. Participar en la elaboración y desarrollo de los programas de diversificación y asesorar a los equipos educativos de los programas de garantía social.³ g. Colaborar con los tutores en la elaboración del consejo orientador que sobre su futuro académico y profesional ha de formularse para todos los alumnos y alumnas al término de la Educación Secundaria Obligatoria. |
|---|

Tabla 5. Funciones del orientador educativo. Resolución de 29 de abril de 1996.

Por otro lado, en el estudio del orientador educativo en un centro es de especial importancia hacer referencia a la regulación de su horario. Este aspecto es concretado por las Administraciones Educativas. En la Comunidad de Madrid, queda recogido en una Circular de 12 de septiembre de 2005 de la Dirección General de Centros Docentes, relativa al funcionamiento de los departamentos de orientación para el curso 2005/2006, en la que se especifica lo siguiente:

- Treinta horas semanales de obligada permanencia en el instituto que se distribuirán de la siguiente manera:
 - Entre 6 y 9 periodos lectivos. Considerándose periodos lectivos los dedicados a impartir materias optativas relacionadas con su especialidad y a la atención de grupos de alumnos que sigan programas específicos, según determine la jefatura de estudio.
 - Horas dedicadas a tareas específicas, hasta completar las 25, recogidas en el horario individual. Se consideran como horas dedicadas a tareas específicas:
 - Las horas de despacho para la atención de alumnos, padres y profesores.
 - Las horas dedicadas a tareas de coordinación y reuniones con los miembros del departamento, con el equipo directivo, con los jefes de los departamentos didácticos y con los tutores.
 - Las horas dedicadas a la elaboración de informes y la preparación de materiales.

² Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento en la normativa vigente, LOMCE.

³ Formación Profesional Básica en la normativa vigente, LOMCE.

- Las horas complementarias computadas mensualmente, que corresponden a la asistencia a reuniones de claustro, a sesiones de evaluación y a reuniones en el centro o fuera de él, que vengan exigidas por el ejercicio de sus funciones.
- Reserva del segmento horario de 11.30 a 14.30 de la mañana de los martes, para que puedan llevarse a cabo en ese tiempo las tareas de apoyo y coordinación en temas de atención a la diversidad y orientación encomendadas al Servicio de la Unidad de Programas Educativos, y para facilitar la asistencia de los orientadores a otras reuniones de coordinación externa (por ejemplo, con los profesionales de la orientación de Primaria, con los servicios sociales o de salud, asistencia a comisiones, etc.).
- Desarrollo de parte de sus funciones durante dos tardes a la semana para la atención a los padres y la orientación de los alumnos de acuerdo con lo establecido en el plan de acción tutorial.

1.3. Ámbitos de la orientación educativa

Hacer referencia a los ámbitos de Orientación supone poner el acento en los contenidos de la acción orientadora. Boza Carreño (2005) define los ámbitos de la orientación educativa como:

«Grandes bloques de contenido, grandes temas, campos de intervención que tienen cierta unidad y coherencia teórica, agrupados en torno a un criterio (destinatarios, aspectos, contextos,...), y que nos permiten fragmentar una realidad mayor, que es la orientación educativa, con objeto de poder aprehenderla mejor» (p 130).

En la misma línea, Bisquerra y Álvarez (2010) define los ámbitos de la orientación como el conjunto de temáticas interrelacionadas de conocimiento, de formación e intervención, entendidas como aspectos esenciales a considerar en la formación de los orientadores. Así mismo, considera necesario distinguir entre áreas de formación y áreas de intervención. Por un lado se encontrarían los grandes bloques de contenido sobre los cuales los orientadores deben recibir una formación (áreas de formación) y por otro los aspectos de interés en la intervención orientadora (áreas de intervención). No obstante, la distinción es una cuestión didáctica, ya que en la práctica están interrelacionadas puesto que la intervención requiere de formación.

A continuación se presenta una tabla con algunas de estas clasificaciones más representativas.

C. Vélaz de Medrano (1998)	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de la carrera (en el sistema escolar, en las transiciones y en las organizaciones)• Los procesos de enseñanza-aprendizaje• La atención a la diversidad• La prevención y el desarrollo humano
----------------------------	--

E. Repetto (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación para el desarrollo académico • Orientación para el desarrollo profesional • Orientación para el desarrollo personal
A. Hernández Fernández (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Ámbito de Orientación para el desarrollo personal • Ámbito de Orientación para la Atención a la diversidad • Ámbito de Orientación para los procesos de enseñanza-aprendizaje • Ámbito de Orientación para la educación de la carrera
R. Bisquerra y M. Álvarez (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación profesional • Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje • Atención a la diversidad • Orientación para la prevención y el desarrollo humano
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación en la atención a la diversidad • Los procesos de enseñanza-aprendizaje • La acción tutorial • Orientación académico y profesional • Desarrollo psicosocial • Intervención en el contexto sociocomunitario

Tabla 6. Ámbitos de orientación educativa.

Por otro lado, Vélaz de Medrano (1998), quien considera la acción orientadora como una acción planificada, enmarcada en una intervención por programas, recoge diferentes programas atendiendo al ámbito que desarrollan prioritariamente.

<i>Programa para el desarrollo personal y social</i> (aprender a ser, a comportarse y a convivir)	<ul style="list-style-type: none"> • Auto concepto y autoestima • Educación en valores • Habilidades sociales y de vida • Toma de decisiones y resolución de problemas
<i>Programa de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje</i> (aprender a aprender, a pensar, a leer comprensivamente, a recordar, a atender)	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de hábitos y técnicas de trabajo intelectual • Desarrollo cognitivo • Desarrollo de estrategias meta cognitivas generales • Motivación
<i>Programa de orientación para la carrera</i> (aprender a tomar decisiones vocacionales, aprender a formular el propio plan vocacional)	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación para el desarrollo de la carrera • Desarrollo de la carrera en las organizaciones

<i>Programa de atención a la diversidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Personas en situación de exclusión, socialmente desfavorecidas y /o pertenecientes a minorías étnicas o culturales • Personas con discapacidad o problemas de aprendizaje • Programa para orientación vocacional de alumnos superdotados (Secundaria)
<i>Programas de Orientación familiar en el centro educativo</i>	

Tabla 7. Programas de orientación educativa y ámbitos de orientación. Vélaz de Medrano (1998).

La orientación educativa en la Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid, está regulada por distintas normas. En la Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de orientación de los Institutos de Educación Secundaria, así como en la Circular de la Dirección General de Centros Docentes de 12 de septiembre de 2005, relativa al funcionamiento de los Departamentos de Orientación para el curso 2005/06 y prorrogable para el curso escolar 2015/2016, se identifican los distintos ámbitos de intervención:

- Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Apoyo al Plan de Acción tutorial.
- Apoyo al Plan de Orientación Académica y profesional.

1.3.1. Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje

El ámbito de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje es muy amplio y caben en él multitud de actuaciones educativas que en ocasiones se superponen con otros ámbitos, como es el caso de la acción tutorial o la atención a la diversidad. Es por ello que no hay consenso a la hora de delimitar el concepto y las funciones de la orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se ha señalado anteriormente algunos autores coinciden en contemplar como ámbito propio y recogen algunas de sus competencias: la promoción de estrategias que contribuyan a facilitar el proceso de adquisición de contenidos por parte de los alumnos, el conocimiento de factores que inciden en el rendimiento académico y el asesoramiento en las actuaciones de compensación educativa y prevención del fracaso escolar.

El constructivismo, como marco de referencia actual en el proceso educativo, supone poner la atención en el proceso de construcción del conocimiento del alumnado y en la mediación por parte de todos los agentes educativos. El alumno pasa a ser el protagonista en todo este proceso y cambia también el rol del profesor, lo que conlleva un cambio en la dinámica de aula y de los contextos en los que se desarrolla. Este marco supone ir más allá del tratamiento de contenidos y centrarse en los procesos que se ponen en marcha y en la significatividad del aprendizaje.

Para Álvarez y Bisquerra (2012), esto supone lo siguiente:

«Desde este enfoque se insiste en el aprendizaje de estrategias por oposición al aprendizaje de contenidos. El aprender a aprender y las estrategias de aprendizaje expresan las propuestas de intervención psicopedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje» (p 128).

Por tanto, es importante que desde la orientación educativa se desarrolle el apoyo y asesoramiento para el desarrollo de estrategias prácticas que permitan a los alumnos aprender a aprender y poner en marcha un conjunto de procedimientos para hacer frente a los aprendizajes de forma autónoma, y para garantizar el desarrollo de competencias que se consideran claves para la formación integral de la persona.

Atención a la diversidad, inclusión y justicia social

Como ya se ha mencionado anteriormente, la orientación en este ámbito se relaciona con la atención a la diversidad cuando se trata de ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades de los alumnos. Ha sido tal el desarrollo de la atención a la diversidad, que algunos autores la señalan como un área más de la orientación (Lizasoáin y Peralta, 2010; Hernández Fernández, 2009; y Vélaz de Medrano, 1998).

En el presente trabajo se considera la atención a la diversidad como un enfoque didáctico de desarrollo de la justicia social y por tanto, constituye el eje en torno al cual gira todos los ámbitos de la orientación. Así se ha de tener en cuenta la diversidad desde la perspectiva de la justicia social en lo que se refiere al desarrollo académico, pero también al desarrollo profesional y al ámbito de la acción tutorial:

«El departamento de Orientación colaborará con el profesorado en la elaboración de propuestas relativas al conjunto de medidas de atención a la diversidad, de carácter general y específico que puedan llevar a cabo en el instituto para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la totalidad de los alumnos. Ello supone colaborar a todos los niveles de planificación del centro... Las actividades de apoyo y asesoramiento al proceso de enseñanza-aprendizaje deberán hacerse desde una perspectiva psicopedagógica y los principios de atención a la diversidad, con la finalidad de que las decisiones que se adopten en los distintos niveles de concreción curricular consideren la diversidad de capacidades, intereses y motivación de los alumnos» (Resolución de 30 de abril de 1996).

De acuerdo a Bisquerra y Álvarez (2010), el conjunto de medidas educativas que da respuesta a la diversidad se engloba bajo la denominación de «atención a la diversidad» y constituye uno de los ejes en torno al cual se desarrolla la orientación.

La atención a la diversidad se suele definir como un conjunto de medidas que se llevan a cabo para intentar prevenir la aparición de dificultades y responder a las necesidades temporales y permanentes de todo el alumnado. Entre sus destinatarios se incluyen los

alumnos y alumnas que requieren una actuación específica por factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidad o discapacidad.

Se pueden considerar sinónimos de atención a la diversidad la preocupación por las medidas para compensar las desigualdades y paliar las desventajas que experimenta determinado alumnado en el acceso, la permanencia o la promoción en el sistema educativo, así como las medidas que, en último término, sirvan para eliminar cualquier tipo de barreras que impiden, en su sentido más amplio, el reconocimiento, el acceso y distribución de recursos, el aprendizaje y la participación de determinado alumnado en la vida escolar.

Hablar de atención a la diversidad debería también hacer pensar en justicia social y en la preocupación por reforzar una educación en valores y para la ciudadanía democrática y justa. En el contexto de esta perspectiva, parece obvio que se tendría que considerar como una condición necesaria para el aprendizaje de tales valores y actitudes la promoción de una escuela abierta, flexible, que considere las diferencias como elemento enriquecedor de los grupos, una escuela inclusiva en sentido global, una escuela para la justicia social.

Desde este marco, la inclusión como modelo de escuela debe impregnar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la organización y, fundamentalmente, la cultura escolar. A su vez, este principio debe impactar al conjunto de la comunidad educativa. Debe ser concebida como una política transversal orientada a la construcción de comunidades que acojan a todos, valoren la diversidad y se preocupen por el bienestar.

Como señalan Duk y Murillo (2011) el objetivo de la inclusión es garantizar que todos los estudiantes puedan participar activamente en los procesos sociales y culturales de la comunidad escolar, asegurando que todos consigan su máximo desarrollo integral. Esta finalidad es inherente a una escuela inclusiva que trabaje para la justicia social.

Por tanto, una escuela inclusiva ha de convertirse en una escuela para la justicia social, a través de la inclusión significativa de personas en los procesos educativos. Hablamos de la escuela como un potente agente para la justicia social, que ha de convertirse en una institución que luche por las injusticias (Duk y Murillo, 2011).

Es por ello que las actividades de apoyo y asesoramiento al proceso de enseñanza-aprendizaje han de sustentarse en la inclusión y la justicia social, con la finalidad de que las distintas decisiones de desarrollo curricular consideren la diversidad en los alumnos.

1.3.2. Apoyo al Plan de acción tutorial

La tutoría cobra sentido dentro de un contexto educativo que valora tanto la instrucción, el aprendizaje del alumno, como su educación, y se convierte en una acción de ayuda en el proceso educativo de los alumnos para que logren una formación integral como personas. La importancia de la acción tutorial reside en la realización de labores que van

más allá de las meramente docentes; es decir que presupone el desarrollo de tareas específicas de orientación educativa (Muñoz y Pastor, 2015).

Aunque la figura del tutor es clave en el proceso educativo, la personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el apoyo ante la toma de decisiones sobre el futuro y la conexión con la familia son funciones que competen a todo el profesorado y a la institución escolar. En este sentido, la acción tutorial no se limita a la atención directa con los alumnos, sino que es importante mantener una buena coordinación con el equipo docente que trabaja con el grupo de alumnos, para llevar a cabo un estrecho seguimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje de cada alumno y del grupo y poner en marcha las medidas más adecuadas para el éxito del proceso. También es necesario realizar una labor con las familias mediante un intercambio de información y de pautas de colaboración y apoyo.

El Departamento de Orientación, siguiendo las directrices generales establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, elaborará propuestas al Plan de Acción Tutorial para cada una de las etapas, incorporando las aportaciones del equipo de tutores, contribuirá a su desarrollo, bajo la coordinación de jefatura de estudios y desarrollará la evaluación con la elaboración de la memoria al finalizar el curso.

La normativa específica que el Departamento de Orientación colaborará con el Jefe de Estudios, coordinador del Plan de Acción Tutorial, en los siguientes aspectos:

- El desarrollo de las actuaciones anteriormente citadas, asesorando a los tutores en sus funciones, en un marco de colaboración, facilitándoles los recursos necesarios e interviniendo directamente en las situaciones en las que los Tutores lo soliciten.
- La organización de horarios que posibilite las reuniones con los equipos docentes.
- El establecimiento de criterios para asignar las tutorías de grupo a los correspondientes profesores.
- La coordinación de tutores de un mismo curso.

Vélaz de Medrano (1998), a partir de diferentes autores, se propone una serie de estrategias a utilizar por el DO para la elaboración del Plan de Acción Tutorial:

- Promover las condiciones favorables para la elaboración del Plan, destacando las ventajas y el interés que tiene para el centro el desarrollo de la función tutorial.
- Ayudar a concretar las funciones del tutor.
- Establecer el marco general para elaborar el PAT, considerando las necesidades y prioridades establecidas en el centro.
- Señalar el conjunto de condiciones organizativas y de apoyo para que el plan pueda desarrollarse, clarificando responsabilidades y tareas desde un enfoque colaborativo.
- Sugerir procedimientos e indicadores para la evaluación del PAT.

Santana Vega (2009) recoge el papel de los orientadores en la formación de los tutores, señalando que en muchas ocasiones la escasa participación del profesorado no se debe a la falta de interés sino a la falta de formación y apoyo para planificar y desarrollar la

acción orientadora. Esta autora destaca la necesidad de promover una colaboración entre orientador y profesorado que propicie un papel más activo por parte de los tutores en su labor orientadora.

La finalidad de este plan es ofrecer asesoramiento en la puesta en marcha y evaluación de todas las actuaciones que desarrollan la labor tutorial, de manera que promuevan la participación e implicación de todos (profesores, alumnos, familias y agentes externos) en el proceso educativo y en el desarrollo integral de los alumnos. Asimismo, la planificación de las actuaciones de tutoría tratan de evitar que la acción tutorial se limite a las actividades grupales y a las entrevistas con el alumno y/o su familia, persiguiendo una serie de finalidades que recoge el MEC (Vélaz de Medrano, 1998):

- Desarrollo personal del alumno mediante la adquisición o desarrollo de capacidades previstas en la etapa, el proceso de socialización en la dinámica del centro y la orientación académica y profesional.
- Asegurar la interrelación cooperativa entre las distintas actividades del instituto y del profesorado en relación con las familias y el entorno de alumno.

En el documento publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia bajo el título *Orientación y Tutoría* (1992) que trata de ser una guía para el profesorado de Educación Secundaria, se tratan la orientación y la tutoría en dos sentidos: uno amplio, que corresponde a la acción de todos los profesores, y otro más especializado, que corresponde al tutor y al orientador, quién ha de asumir las actividades orientadoras prefijadas en el DO (Santana Vega, 2009). En este documento se establecen como áreas preferentes de actuación para la educación secundaria obligatoria las siguientes: enseñar a pensar y a aprender, enseñar a ser persona, enseñar a convivir, enseñar a comportarse y enseñar a tomar decisiones.

Morales (2010) presenta las distintas líneas de acción tutorial y concreta actuaciones que permiten su desarrollo:

- *Enseñar a pensar*, que implica poner en marcha las actuaciones necesarias para que los alumnos aprendan a adquirir información organizada y precisa, los llamados contenidos procedimentales, que son la base del desarrollo de competencias esenciales relacionadas con aprender a aprender y con autonomía e iniciativa personal. Entre las actuaciones a considerar se encuentran las siguientes: atención al alumnado con dificultades de aprendizaje, programa para la mejora de la inteligencia, estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio y otros aspectos relacionados con la motivación, el estilo de aprendizaje, y los hábitos de estudio.
- *Enseñar a convivir*, no tanto a través de la instrucción explícita, como a través del modo en que se convive en la escuela. Comunicarse, cooperar, ser solidario y respetar las reglas, son cuestiones que deben formar parte del entramado de la escuela, y a la vez deben ser objeto directo de enseñanza. Enseñar a convivir está en la base del desarrollo de la competencia social y ciudadana. Habilidades sociales, metodologías cooperativas y de participación ciudadana serán elementos integrados en estos objetivos.

- *Enseñar a ser persona* constituye un pilar esencial para el desarrollo de personas que puedan participar de forma activa y responsable en la sociedad. Esta competencia está muy relacionada con enseñar a convivir, como se manifiesta en los campos de trabajo señalados por el autor: habilidades sociales, auto concepto y autoestima.
- *Enseñar a tomar decisiones*, orientado al desarrollo de capacidades relacionadas con el conocimiento de sí mismo, de las distintas opciones académicas y profesionales y con el desarrollo de estrategias que permitan a los alumnos tomar sus propias decisiones.

1.3.3. Apoyo al Plan de orientación académica y profesional

La orientación profesional fue el origen de la orientación, que con el paso del tiempo ha ido ampliando sus horizontes (CIDE, 2009). Surge como orientación vocacional –*vocational guidance*–, término que en Europa se tradujo como orientación profesional. Su conceptualización se fue ampliando, principalmente a partir de la educación de la carrera, llegando a adoptarse un enfoque del ciclo vital y a integrarse en el currículum (Bisquerra, 2005).

La vinculación de la orientación académica con el enfoque de *educación para la carrera* ha supuesto que autores como Hernández Fernández (2009) y Vélaz de Medrano (1998) se refieran a la orientación para la carrera como uno de los ámbitos de desarrollo de la orientación. Este concepto ha ido paulatinamente englobando y sustituyendo a planteamientos anteriores de orientación profesional (ajuste socio laboral) y orientación vocacional (perspectivas psicológicas del desarrollo) (Hernández Fernández, 2009).

Por otro lado, CIDE (2009) señala que si bien la mayoría de los autores y autoras utilizan la expresión Orientación profesional, se considera que la orientación académica tiene entidad propia, puesto que es una etapa preparatoria para el desempeño profesional. Por ello estos autores utilizan la expresión orientación académica y profesional para designar a este ámbito de la orientación.

La denominación de orientación académica y profesional también es empleada en los marcos normativos de referencia en el desarrollo de la función orientadora. Como ya se viene presentando, la Resolución de 30 de abril de 1996 de la Dirección General Renovación Pedagógica por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria la identifican como uno de los ámbitos de intervención y su definición es la siguiente:

«La orientación académica y profesional debe entenderse como un proceso que se debe desarrollar durante toda la Educación Secundaria, adquiriendo una especial relevancia cuando el alumno debe escoger materias optativas, y en aquellos momentos en los que la elección entre distintas opciones puede condicionar en gran medida el futuro académico y profesional de los estudiantes: itinerarios académicos en Bachillerato o ciclos formativos de Formación Profesional» (p. 4).

El desarrollo de la orientación académica y profesional ha de ser planificado y estar integrado en la propuesta curricular del centro. Supone la elaboración de un conjunto de

actuaciones que se recogen en el Plan de Orientación Académica y Profesional. El DO tiene una especial implicación en su elaboración, desarrollo y evaluación. En la Comunidad de Madrid:

«El Departamento de Orientación, siguiendo las directrices generales establecidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, elaborará el Plan de Orientación Académica y Profesional y contribuirá a su desarrollo y evaluación. Dicho Plan será debatido por la Comisión de Coordinación Pedagógica y se incorporará, con las modificaciones que procedan, a la propuesta de Proyecto Curricular que se presente al Claustro de profesores para su aprobación» (Resolución de 30 abril de 1996, p. 4).

La finalidad de este plan es encauzar la labor de orientación y asesoramiento a los alumnos sobre sus posibilidades educativas en el centro y en el entorno. Se concretan una serie de actuaciones dirigidas al desarrollo de competencias necesarias para que el individuo pueda participar de forma activa y responsable en la sociedad. Así, para preparar a los nuevos ciudadanos para su integración socio laboral, Hernández Fernández (2009) señala que se les han de facilitar los siguientes:

- Conocimiento de sí mismo y del entorno social, considerando su continua evolución en cuanto a exigencias y oportunidades.
- Capacidades para: tomar decisiones y gestionar los propios planes y proyectos de vida.
- Adaptarse a los cambios, con una actitud constructiva que permita superar obstáculos diversos como la falta de recursos, discriminación, cambios en el entorno, etc.

La idea que plantea el autor es que:

«Todo ello supone un reto importante para los sistemas educativos que han de hacerse más flexibles, más permeables a la sociedad, más personalizados, ofreciendo una participación más activa de los alumnos y, en definitiva, potenciando su faceta orientadora» (Hernández Fernández, 2009, p. 370).

1.4. Roles y funciones del orientador educativo

En el presente trabajo, cuando se habla de orientador educativo, se hace referencia al profesor que, dentro de la institución escolar, realiza la función especializada de orientación educativa; entendida ésta como un proceso de ayuda y asesoramiento para el desarrollo de los objetivos educativos.

Sin embargo, este rol no se ve reflejado en la práctica, ya que «la acción orientadora ha funcionado como un cajón de sastre» (Santana Vega, 2009, p. 38), probablemente debido a la amplitud de demandas y de funciones que se han asignado a los orientadores, que las han ido asumiendo para establecer un espacio en la trama social de los centros.

En teoría, los roles del orientador han estado sujetos a los distintos conceptos, áreas y modelos de desarrollo de esta disciplina (Boza Carreño, 2005), así como a las funciones que la administración educativa ha ido estableciendo para el profesional de la orientación educativa. De ahí que la presente tesis parta de este concepto amplio de la acción orientadora y considere los roles del orientador como «los papeles propios y genuinos de los orientadores en el desarrollo de las acciones típicas de la intervención orientadora» (Boza Carreño, 2005).

Existe una amplia literatura y numerosas investigaciones sobre los roles y las funciones del orientador (Boza Carreño, Toscano y Salas, 2009; Celorrio, 2004; Hernando y Montilla, 2009; Sobrado y Sanz, 1998; Stelzer, 2003). Todos estos autores coinciden en la multiplicidad e indefinición de las tareas que desarrollan estos profesionales. Lo que en realidad ocurre es que hay un exceso de funciones y tareas de orientación, de evaluación y de diseño de programas directamente relacionados con la persona del orientador (Loizaga, 2005).

Por tanto, se puede afirmar que, en la actualidad, los roles de los orientadores están definidos a partir de múltiples aportaciones de la investigación y teorías diversas que se han desarrollado en torno a este campo y a otros relacionados que han influido en éste de forma más o menos significativa. Además, existen otros determinantes relacionados con las políticas educativas en general y con la legislación en particular; las prácticas específicas relacionadas de alguna manera con la orientación que se han ido configurando a lo largo de la historia y el impacto que éstas han tenido o tienen en la configuración actual; las concepciones que otros actores sociales en general, y del campo educativo en particular tienen sobre la educación y la orientación educativa, como así también las demandas que estos formulan; la formación que reciben los profesionales de la orientación y el profesorado en general; etc. (Monarca, García López y Martínez, 2013).

Desde este marco, los autores señalados (Monarca et al., 2013) se refieren a la configuración del rol del orientador desde un punto de vista dinámico, atravesado por múltiples dimensiones o prácticas (históricas, legales, institucionales, profesionales, investigativas, discursivas, etc.) que han ido influyendo, en mayor o menor medida, en el desarrollo de prácticas de orientación educativas con diversas características.

Este dinamismo se muestra en su desarrollo, en la medida en que se ha ido pasando de prácticas centradas en la evaluación y en el alumno, a prácticas centradas en el asesoramiento y en la institución (Álvarez González, 2004; Bolívar y Elizalde, 2009; Monarca et al., 2013). Así, el rol del orientador se está definiendo, cada vez con más fuerza e insistencia, como promotor del cambio y la mejora escolar (Martínez Garrido, Krichesky y García Barrera, 2010), y de la justicia social.

Su capacitación a nivel pedagógico, psicológico, estratégico y mediador le permite desempeñar su trabajo en el centro en colaboración con unos y otros miembros de la comunidad educativa escolar (Martínez Garrido et al., 2010). Por ello resulta una figura relevante para hacer realidad propuestas de innovación, mejora y justicia, como el aprendizaje-servicio, relacionadas con las funciones de coordinación y asesoramiento. En relación al asesoramiento Loizaga (2005) señala lo siguiente:

«El asesoramiento ha avanzado de tal manera que se han generalizado las reuniones del orientador con el equipo directivo, las coordinaciones de ciclo, los departamentos y los seminarios. Por otra parte, las reuniones con profesionales ajenos al sistema educativo se están ampliando para abarcar a los Departamentos de Bienestar Social, a los educadores de Barrio y de minorías étnicas [...]. Los orientadores tiene, en consecuencia, demasiadas reuniones como para poder prepararlas debidamente, así como para poner en práctica las conclusiones que de ellas se deriva» (p. 52).

Este autor indica también que el trabajo con el alumnado sigue siendo la prioridad, comenzando a solicitar ayudar directa y cercana, tanto para la orientación profesional como sobre la situación personal. Por otro lado, Lozaiga se refiere al apoyo y asesoramiento a las familias, siendo la propia familia la que en numerosas ocasiones desea recibir información. Igualmente la atención a los tutores sigue empleando buena parte del trabajo del orientador.

Boza Carreño (2005) aporta una síntesis de las funciones de los orientadores a partir de una revisión de la literatura:

A. Funciones propias	B. Extensiones funcionales
1. Función de asesoramiento	1.1. Función de consulta 1.2. Función de formación
2. Función de consejo	2.1. Consejo individual 2.2. Consejo de grupo
3. Función de evaluación	3.1. Función de diagnóstico 3.2. Función de investigación
4. Función de mediación	
C. Funciones de proceso y contenido	D. Extensiones funcionales
5. Función de coordinación	5.1. Función de organización 5.2. Función de programación
6. Función de información	
7. Función de diseño, elaboración y/o recopilación de materiales	

Tabla 8. Síntesis de las funciones del orientador educativo. Elaboración propia a partir de Boza Carreño (2005).

Celorrio (2004) hace referencia a la figura del orientador como la persona que asesora al profesorado en el ejercicio de su función docente y como apoyo directo a las necesidades de los alumnos, de los profesores o de las tareas que así lo demanden. Este autor presenta una propuesta de roles, funciones y competencias del orientador a partir del análisis de la normativa, estructura y funciones del DO. En relación a los roles y funciones, refiere que éstos dependen, tanto de los objetivos, destinatarios y modelos de de-

sarrollo de la orientación, como de los contextos, y se agrupan en: valoración y diagnóstico de necesidades, diseño y planificación de las necesidades, ayuda orientadora y estímulos sistemáticos, y evaluación de la intervención y su contexto.

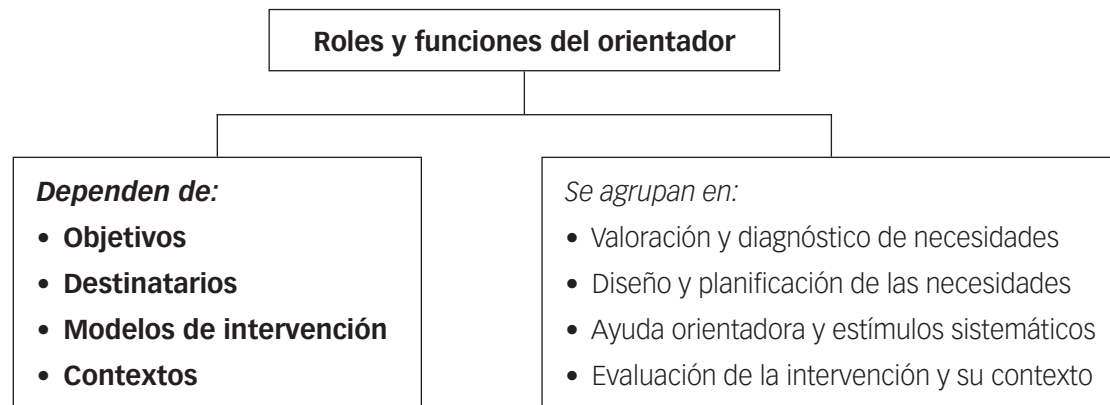


Tabla 9. Roles y funciones del orientador educativo. Celorrio (2004).

Boza Carreño y colaboradores (2009) en su investigación sobre los roles y funciones en educación secundaria señalan hasta veinticinco roles diferentes para los orientadores en base a criterios de importancia concedida, dedicación y formación. Posteriormente, estos veinticinco roles se agrupan en siete macro-roles que son los que definirían la esencia del quehacer del orientador. La tabla que se presenta a continuación recoge los roles del orientador:

Macro-rol y definición	Roles
Rol de Asesor Definido por el modelo de consulta. Implica conocimientos en orientación para aportar sugerencias, orientaciones, materiales, formación. Especialista en psicopedagogía.	<ul style="list-style-type: none"> • Asesor de profesores • Consultor • Informador • Formador de padres • Formador de profesores
Rol de Agente de cambio Definido por actuaciones de innovación y mejora. Relacionado con un papel activo de influencia y posicionamiento en las organización y contexto.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamizador de estructuras • Líder
Rol de comunicador Definido por la necesidad de comunicación en la orientación.	<ul style="list-style-type: none"> • Oidor de personas • Mediador • Embajador
Rol de coordinador de recursos Definido por las actuaciones derivadas de la jefatura de departamento y por las actuaciones en la puesta en marcha de la orientación como el desarrollo de la acción tutorial. Implica la coordinación de diferentes recursos tanto materiales, como personales.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñador de programas • Diseñador, recopilador o difusor de materiales • Dinamizador de grupos de trabajo

Macro-rol y definición	Roles
Rol de evaluador Definido por las competencias en tareas de valoración, diagnóstico e investigación de instituciones, procesos y personas.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluador de necesidades • Evaluador de personas • Evaluador de procesos • Investigador
Interventor psicopedagógico Es un macro-rol poco definido, que enlaza con el concepto de orientación como intervención psicopedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Experto en atención individual • Terapeuta • Aplicador de programas • Profesor/profesor de apoyo

Tabla 10. Macro-roles y roles del orientador educativo. Elaboración propia a partir de Boza Carreño y colaboradores (2009).

1.5. Modelos de orientación educativa

Los modelos de orientación se suelen utilizar para configurar un marco de referencia en las investigaciones e intervenciones (CIDE, 2009). Estos modelos sirven de guía a la hora de diseñar planes de actuación (Castellano, 1995).

Para diversos autores (Álvarez y Bisquerra, 1996; Rodríguez Espinar, 1993), los modelos de orientación dan respuesta a cómo se desarrolla la orientación; constituyen una guía de acción al determinar las estrategias de desarrollo de la orientación, así como un marco que refleja el diseño, la estructura y los componentes.

No obstante, hacer referencia a modelos de orientación implica considerar una variedad de modelos en función de la perspectiva aportada. Sin ánimo de ser exhaustivos en la definición de los mismos, en la presente tesis se expone el panorama general.

Durante las últimas décadas se han realizado distintas propuestas de modelos de orientación en función de diversos criterios (CIDE, 2009). Estos autores hacen una revisión de los distintos modelos describiendo con más detenimiento los que han sido desarrollados por la mayoría de los autores consultados: modelo clínico, modelo de servicios, modelo de programas y modelo de consulta. Igualmente, presentan un enfoque tecnológico y por último el enfoque teórico desarrollado por (Monereo y Solé, 1999; Solé, 2002) sobre asesoramiento, entendido como asesoramiento vocacional constructivo, que es un enfoque teórico que ha dado lugar al desarrollo del modelo organizativo de orientación en el sistema educativo español.

A continuación, tomando como referencia los diferentes autores citados, se presentan las características más significativas de los diferentes modelos y el rol del orientador en cada uno de ellos.

1.5.1. Modelo clínico de orientación educativa

Las características básicas del modelo de orientación educativa que aparecen a continuación, se han elaborado tomando como referencia la publicación del CIDE (2009):

- Relación de ayuda personal, directa e individual.
- Responde a un problema que ya ha aparecido, por lo que la intervención tiene un carácter remedial, reactivo y terapéutico.
- Modelo diádico en el que intervienen dos agentes básicos: el profesional de la orientación y el orientado.
- El profesional de la orientación es el máximo responsable y dirige el proceso actuando como experto.
- El profesor que actuaría como un agente intermedio, pasa a un segundo plano.
- La actuación puede resultar descontextualizada al no considerar la información o actuaciones que pudieran aportar otros agentes.
- La técnica básica del modelo es la entrevista.

En este marco, el rol del orientador tiene un papel esencial como responsable del curso de la intervención. Su actuación se traduce en establecer una relación de ayuda para el desarrollo de unas competencias personales y sociales que permitan resolver una situación problemática. Para Santana Vega (2009) el rol del orientador se traduce en:

«La relación de ayuda precisa de una serie de cualidades o actitudes que el orientador ha de transmitir al sujeto y que pueden resumirse en aceptación (el asesorado es una persona independiente y digna de confianza y que ha de ser aceptada tal cual es), comprensión (ponerse en el lugar del otro a través de la empatía) y la sinceridad (presentarse al otro de forma auténtica)» (Santana Vega, 2009, p. 101).

En cualquier caso, queda configurado un rol profesional específico como consejero, centrado en el trabajo diádico y en el profesional de la orientación y el orientado y basado en el diagnóstico y la entrevista, de carácter remedial, terapéutico y reactivo (Álvarez González, 2004; Álvarez y Bisquerra, 2012; CIDE, 2009; Vélaz de Medrano, 1998). Esta primera práctica del consejo es de tipo directo, se dirige al que tiene el problema, y se inicia cuando el problema de tipo individual es detectado (Monarca et al., 2013).

1.5.2. Modelo de consulta en la orientación educativa

Tomando como referencia la publicación del CIDE (2009), se presentan las características básicas del modelo de consulta en la orientación educativa:

- Es un modelo relacional, pues incluye todas las características de la relación orientadora.
- Es un modelo que potencia la información y la formación de profesionales y para profesionales.

- Se basa en una relación simétrica entre personas o profesionales con estatus similares, en la que existe una aceptación y un respeto que favorece un trato de igualdad.
- Es una relación triádica en la que intervienen tres tipos de agentes: consultor, consultante y cliente.
- La relación no sólo puede establecerse con personas individuales, sino también con representantes de servicios, recursos y programas.
- Tiene como objetivo la ayuda a un tercero que puede ser una persona o un grupo.
- Afronta la relación desde diferentes enfoques: terapéutico, preventivo y de desarrollo. Con frecuencia suele iniciarse centrándose en un problema (remedial) para luego afrontar la consulta desde una perspectiva preventiva o de desarrollo con la intención de mejorar los contextos y las condiciones para que no se produzcan los problemas.
- La relación es temporal, no permanente.
- El consultor interviene indirectamente con el cliente aunque, extraordinariamente, pueda hacerlo de forma directa.
- El consultante actúa como intermediario y mediador entre el consultor y el cliente.
- Es preciso trabajar con todas las personas relacionadas substancialmente con el cliente.

Tomando como referencia a Vélaz de Medrano (1998) y De la Oliva, Martín y Vélaz de Medrano (2005) se presentan a continuación los roles que el orientador debe asumir desde este modelo:

- Consultor y formador, tanto del profesorado como de tutoras y tutores: siempre desde una relación de igualdad profesional en cuanto a estatus y dentro de un estilo de colaboración, el orientador u orientadora debe facilitar al profesorado su continua adaptación a las demandas de la práctica profesional, en lo que se refiere a la docencia, entendida ésta en el sentido holístico de la palabra, y a la intervención tutorial.
- Consultor y formador de padres y madres. En determinadas situaciones, las familias necesitan y demandan el asesoramiento del profesional de la orientación para desempeñar el papel de educadores de sus hijos e hijas en un entorno cada vez más complejo y en una sociedad en continuo cambio, no exenta de riesgos, sobre todo para los más jóvenes.
- Consultor de la propia organización educativa y en la comunidad: tanto los orientadores y orientadoras de los equipos de orientación como los que pertenecen a los departamentos de orientación deben contribuir a la coordinación de los distintos servicios y a la organización y funcionamiento de los centros.

Estos autores (De la Oliva et al., 2005; Vélaz de Medrano, 1998) vinculan este modelo con la función de agente de cambio, lo que, en palabras de González (1991) en Vélaz de Medrano, (1998) se concreta en lo siguiente:

«Ha de ser un elemento consultor del equipo docente y directivo, pieza básica en la relación familia-institución escolar, y un agente que intenta aproximar el ámbito educativo

con los elementos sociales y empresariales, estableciendo canales de comunicación, intercambio y colaboración» (p. 150).

El énfasis en la colaboración lleva a autores como Jiménez, Bisquerra, Álvarez y Cruz (2010) a hacer referencia a la *consulta colaborativa*, destacando su importancia en el marco escolar. Señala que el orientador se convierte en «dinamizador de la acción orientadora de todo el profesorado, facilitando las competencias adecuadas, la implicación y la formación necesaria a los distintos agentes educativos» (p. 120).

En la consulta colaborativa cobran especial importancia las competencias personales y sociales del orientador, que le permiten establecer buenas relaciones. Estas capacidades se enmarcan dentro de la dinámica interpersonal y grupal de los líderes democráticos (Jiménez et al., 2010).

1.5.3. Modelo de programas en la orientación educativa

Existen múltiples definiciones de programa educativo. En general, se puede definir como una acción planificada encaminada a lograr unos objetivos con los que se satisfacen unas necesidades (Bisquerra, 2012).

Planas (2008) recomienda el modelo de intervención por programas como mejor propuesta para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual. Este autor señala que dicho modelo es complementario con los otros existentes, a la vez que conciliador e integrador. Además está adecuadamente planificado, tiene carácter preventivo y sistémico, y cuenta en su diseño con la adecuación al currículo y al contexto social y en su aplicación con el compromiso compartido por toda la comunidad educativa.

Como señala Hervás Avilés (2006), son muchos los autores que han conceptualizado y delimitado este modelo. Partiendo del trabajo realizado por autores como Rodríguez Espinar (1993); Álvarez González (2004); Álvarez Rojo (1994); Repetto, (2002); Santana Vega (2009) se exponen los aspectos diferenciales del modelo de intervención por programas:

- Los programas se diseñan y desarrollan teniendo en cuenta las necesidades del centro o del contexto.
- El programa se dirige a todos los estudiantes y se centra en las necesidades del grupo.
- La unidad básica de intervención en el ámbito escolar es el aula.
- El estudiante es agente activo de su propio proceso de orientación.
- Se actúa sobre el contexto con un carácter más preventivo y de desarrollo, que terapéutico.
- Los programas se organizan por objetivos a lo largo de un continuo temporal, lo que permite dar cuenta de por qué se actúa de la manera que se está actuando.
- A través de los programas se desarrollan actividades curriculares específicas en virtud de los objetivos programados, estableciéndose un currículum propio de orientación.

- El programa determina las competencias necesarias para cada uno de sus ejecutores, dando así vías para los adecuados programas de formación.
- La evaluación es permanente desde el inicio hasta la finalización del programa. Se lleva a cabo un seguimiento y evaluación de lo realizado.
- La orientación por programas favorece la interrelación currículum-orientación.
- Es necesaria la implicación y cooperación voluntaria de todos los agentes educativos socio-comunitarios así como la colaboración voluntaria de otros profesionales en el diseño y elaboración del programa.
- Los profesionales de la orientación forman parte, como un miembro más, del equipo que ha de desarrollar los programas de orientación, desempeñando los roles que la situación y el propio programa le requieran.
- La intervención orientadora es interna, se sitúa dentro de la institución y forma parte del proceso educativo.
- Se establece una estructura dinámica que favorece las relaciones entre las experiencias de aprendizaje curricular y su significación personal.
- El modelo de programas hace operativa de forma clara y precisa la participación de todos los agentes educativos.
- Requiere un cambio de actitud en los diferentes agentes de la orientación, que deben asumir un mayor protagonismo e implicación para lo que necesitan tanto información como formación.

Vallejo (2004), recogido en CIDE (2009) considera que el modelo de programas tiene un marcado carácter constructivista desde el punto de vista de la distribución de roles. En el caso del orientador, este modelo le permite desprenderse en cierto modo de su rol de experto, especialista, que tradicionalmente se le ha atribuido para dedicarse a labores de coordinación, facilitación de tareas y colaboración con todos los agentes que participan en el programa.

Igualmente en esta publicación se recoge la aportación de Vélaz de Medrano (1998) quien indica que bajo este enfoque una de las funciones esenciales del profesional de la orientación es la de actuar como asesor y la de servir de coordinador de las actuaciones, que tienen en la tarea orientadora los distintos agentes educativos, con diferentes competencias y niveles de responsabilidad.

Cano y García Nieto (2012), en su análisis de las percepciones que tienen los orientadores que trabajan en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Aragón, acerca de la colaboración que reciben por parte del entorno educativo para implementar sus funciones, destacan que a nivel teórico y desde la perspectiva de los profesionales se valora positivamente la intervención por programas; aunque esto contrasta en la realidad con las necesidades explícitas de los diferentes componentes de la comunidad educativa.

1.5.4. Modelo psicopedagógico constructivista en la orientación educativa

Por último, es necesario mencionar el modelo constructivista. Éste fue desarrollado por varios españoles, y no aparece como tal fuera de otros contextos nacionales (Monarca et al., 2013).

Los supuestos que articulan este modelo constituyen un referente para la gran cantidad de investigadores interesados en la intervención psicopedagógica y sus fundamentos son la base del actual modelo legislativo en España que regula el trabajo de los orientadores en el Sistema Educativo (De la Oliva et al., 2005).

Este modelo supone una manera de entender el proceso educativo y el papel de los profesionales de la educación. Implica también una forma de concebir la relación individuo-educación-sociedad, la diversidad y la educación como derecho. Dentro de este modelo, la orientación se basa en la actuación de todo el profesorado y abarca a todo el alumnado.

Gran parte de los supuestos de este modelo se encuentran reflejados en la LOGSE y en su desarrollo normativo, así como en otros materiales que han sido diseñados para acompañar la reforma propuesta por esta ley.

No se trata en realidad de un modelo diferente de los anteriores, sino la tendencia de la orientación educativa. Se trata, de una extensión del modelo de asesoramiento, que se puede considerar un modelo mixto caracterizado por una intervención fundamentalmente indirecta, de consulta/asesoramiento, prioritariamente grupal, interna realizada por –orientador y tutores del propio centro–, enfocada a la prevención y al desarrollo y realizada a través de programas educativos, tal como describen los citados autores.

Este modelo es el que se está utilizando en los centros de educación secundaria, en los que el orientador, como experto interno, asesora a los profesores-tutores –como responsables de la orientación a nivel de aula– de modo colaborativo para desarrollar una intervención sobre todo grupal con los alumnos en forma de programas.

El orientador, desde este modelo, aunque es un experto en la materia, necesita definir su tarea como complementaria a la de otros profesionales dentro de un marco de colaboración y trabajo en equipo.

1.6. El orientador como agente de cambio

«Las modificaciones que se dan en una realidad concreta podemos calificarlas de cambio, en la medida en que alteran la situación y generan respuestas distintas a las existentes» (Gairín Sallán y Rodríguez-Gómez, 2011, p. 32).

Murillo (2002) concibe el cambio como un proceso que implica alteraciones de una situación inicial y que pueden ser tanto naturales como diseñadas y organizadas. Cuando estos cambios promovidos incorporan respuestas aceptables respecto a los valores

o prioridades establecidas, se habla de mejora (Gairín Sallán y Rodríguez-Gómez, 2011). No obstante, la mayoría de los investigadores coinciden en que el cambio educativo como concepto responde a una categoría más amplia y genérica que engloba en su seno otros conceptos tales como innovación, reforma y mejora (Murillo, 2002). Esta es la posición asumida en la presente tesis.

Durante los últimos años se ha experimentado un cambio importante en la forma de entender el rol del profesor de orientación educativa. La literatura sobre cambio escolar señala su papel en el proceso de apoyo y asesoramiento a los centros en los planes de mejora e innovación (Bolívar y Romero, 2009; Calvo et al., 2012; Domingo Segovia, 2004; Domingo et al., 2016; Martínez Clares, 2010; Murillo y Krichesky, 2012; Santana Vega, 2010). Se ha ido configurando como una acción dentro de una respuesta amplia en la que se articulan los distintos elementos que configuran la realidad social y que implica a distintos agentes educativos. Para estos autores constituye uno de los roles más relevantes en la acción orientadora.

Tras un largo recorrido, la orientación educativa en España ha logrado consolidar un lugar, un prestigio y un espacio profesional (Domingo Segovia, 2006). La implantación del DO en los IES fue uno de los factores previstos para contribuir a resolver los problemas que planteaba la etapa de secundaria, y si bien inicialmente este órgano dentro del centro se entendía como un servicio de apoyo necesario pero escasamente demandado, con el paso de tiempo han sabido ganarse su lugar (Domingo Segovia, 2006) y no solo como un recurso más del centro, sino como un factor clave en los procesos de mejora del mismo y en palabras del propio autor, prácticamente no cuestionado en la actualidad.

En este marco el orientador como defensor de la calidad en la educación, no sólo ha de adaptarse a los cambios, sino promoverlos. «Ser agente de cambio es ser facilitador, mediador, y favorecedor de la orientación y educación a lo largo de la vida» (Martínez Clares y Martínez Juárez, 2011, p. 257). Es por ello que pensar en este rol implica preguntarse la forma en que el profesional de Orientación puede colaborar para generar una cultura de mejora, fomentar la capacidad de cambio y optimizar el aprendizaje de la comunidad escolar de modo que se garantice la calidad de la enseñanza (Martínez Garrido et al., 2010).

En la puesta en marcha de las iniciativas innovadoras en los centros educativos, los orientadores y las orientadoras tienen un papel estelar como apoyatura de todas aquellas acciones encaminadas a potenciar el cambio (Santana Vega, 2010).

Como bien señala Domingo Segovia (2006), los orientadores se han integrado en los institutos y cumplen un papel que todos consideran necesario, especialmente en el Plan de Acción Tutorial y en sus «habituales cuarteles» de la orientación escolar, personal y profesional, así como en la atención a la diversidad. Este reconocimiento de la función asesora del orientador en los ámbitos señalados, unido al sentido que tuvo su incorporación en los centros de secundaria como elemento de mejora, dan cabida a la percepción del orientador como motor de cambio, innovación y mejora.

Se puede considerar al orientador como una de las claves de estos procesos, ya que como observador privilegiado, desde su posición estratégica de asesoramiento a la comunidad educativa, con su visión sistémica (Domingo Segovia, 2006) de los procesos educativos, debe generar espacios y marcos propicios para mejoras verdaderamente interesantes. En palabras del autor, «la mejora más que un sitio al que llegar es un camino que recorrer» (p. 105). Camino que se habrá de ir haciendo con la práctica orientadora.

Por otro lado, la respuesta al reto del cambio necesita del conocimiento de los orientadores. Su formación en didáctica, organización escolar, legislación educativa, inclusión educativa, etc., supone un elemento clave para poder influir consistentemente en ámbitos fundamentales del currículo y del resto de procesos de desarrollo curricular y de su concreción en el aula.

Pensar en el orientador como agente de cambio implica reconsiderar su labor transformándose en un líder educativo dentro de los centros (Martínez Garrido et al., 2010). En esta línea el profesor Gairín Sallán les atribuye un papel central en los procesos de cambio y considera:

«Más allá de la necesaria implicación de todos los efectivos de la organización, precisamos de una figura que sea capaz de canalizar toda la información que se produce, conozca el sistema organizacional, los umbrales de tolerancia, las alianzas formales y conexiones con la credibilidad de la mayor experiencia y la autoridad y otros factores decisivos en los procesos de cambio» (Gairín Sallán, 2007, p. 6).

A su vez, la actuación del orientador se caracteriza por los rasgos de innovación, personalización e integración (Celorrio, 2004):

- Innovación, promoviendo innovaciones didácticas, metodológicas, de organización y de investigación acción.
- Personalización, al contribuir al diseño de proyectos curriculares que se adapten a las necesidades de los alumnos y a su diversidad, y a propiciar un aprendizaje significativo y comprensivo, facilitando el desarrollo de competencias en los alumnos.

Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla (2010) proponen concebir al orientador como un agente educativo comprometido con la mejora del centro, que colabora con los docentes para mejorar el desarrollo del alumnado de manera integral, trabaja en estrecho vínculo con el equipo directivo y promueve la innovación en la práctica diaria. El asesoramiento no debe ser un desempeño profesional aislado y ajeno a la acción de otros profesionales. Este rol posee un carácter mediador, social y colaborador que sitúa la práctica orientadora en un contexto de relaciones de participación, negociación y construcción compartida de conocimientos.

1.6.1. La orientación por programas y el cambio escolar

Domingo Segovia (2006) señala que la llegada del modelo de orientación por programas, precisamente para incidir en aspectos concretos, pero con una visión de conjunto e in-

tegrando el esfuerzo de todos, ha permitido establecer la relación entre orientador y propuestas de cambio.

Los orientadores desarrollan actuaciones de cambio en torno a los programas que giran en el marco de la atención a la diversidad, inclusión educativa y convivencia.

A su vez, autores como Planas (2008) señalan el cambio como reto que debe asumir la función orientadora, enmarcado en los planes de convivencia de los centros:

«El orientador debe asumir un mayor protagonismo en el proceso de realización y desarrollo de los planes de convivencia, aportando sus conocimientos psicopedagógicos y colaborando en el diagnóstico de la institución educativa y de su entorno, con objeto de analizar adecuadamente la situación de cada centro concreto. Asimismo, debe ser un agente de cambio, un gestor del conocimiento y un promotor de la ética organizacional, primando la visión global, liderando y no sólo gestionando, actuando, analizando y aprendiendo de la práctica» (p. 103).

Para Gairín Sallán (2007), los criterios generales que guían la actuación del agente de cambio son tres:

1. *Primar la visión global*: Se precisan visiones globales (la calidad está en el total y no sólo en las partes), compromisos generales y dinámicas de visión global. Se trata, en este contexto, de apreciar las sinergias culturales, de asumir la diversidad de planteamientos, de promover la comunicación y de practicar como propuesta la colaboración interpersonal.
2. *Liderar y no solo gestionar*: Así, mediante la planificación y su desarrollo, la gestión trata de organizar la práctica y garantizar su ejecución. El liderazgo, por el contrario, debe de empezar por promover una visión compartida como base para la definición de las estrategias necesarias que permitan avanzar en esa dirección. Si en el primer caso son importantes los procesos organizativos clásicos (delegación de tareas, supervisión y control), en el segundo será fundamental la potenciación y desarrollo de una nueva cultura y con ella la atención de las emociones y sentimientos de todos los implicados.
3. *Actuar, analizar y aprender de la práctica*: La competencia para el ejercicio profesional sólo puede adquirirse poniendo en juego las capacidades en un contexto de práctica profesional. Una práctica reflexiva o dirigida a mejorar y progresar a través de la práctica exige habilidad para reflexionar en el curso de la acción. El conocimiento en la acción incluye tanto el conocimiento público o proposicional internalizado, fácilmente reconocible en un proceso de reflexión sobre la acción, como el conocimiento procesado experiencial, que se utiliza intuitivamente y que es difícilmente objetivable.

1.6.2. Funciones y cualidades del orientador como agente de cambio

Como agente de cambio, Rodríguez Espinar (1993) señala una serie de funciones del orientador en el marco de la mejora de la calidad y la organización de los centros y las resume en las siguientes:

- Promueve la comunicación interpersonal en la organización.
- Crea un clima de confianza.
- Facilita el trabajo en equipo.
- Asume el liderazgo.
- Adopta estructuras de resolución de problemas.
- Incluye la evaluación de la intervención.
- Se implica en la toma de decisiones.
- Dinamiza la cultura de la calidad e implicación del usuario en su logro.

Como señalan Martínez Clares y Martínez Juárez (2011), la educación y la orientación no sólo deben adaptarse a los cambios, sino adelantarse a ellos y, a veces, provocarlos. El orientador debe aceptar y adaptarse a esta situación cambiante potenciando su capacidad para lograr una mejora en la realidad en la que participa. Estos autores incluyen en la actuación del orientador cuatro procesos básicos, referidos a: ayudar a generar datos válidos, estimular la decisión consciente y bien informada, asegurar el compromiso responsable en las acciones recurrentes de la decisión, y desarrollar los potenciales y los recursos del sistema organizativo.

Por otro lado, la acción del cambio va más allá de funciones y acciones, ya que implica considerar cualidades necesarias para la intervención en procesos cambiantes y de innovación. Estos autores hacen referencia a una serie de cualidades para los orientadores como agentes de cambio:

- Fortaleza, para asumir situaciones problemáticas o difíciles y proyectos necesarios que contribuyen a la optimización y desarrollo de la institución.
- Responsabilidad, para adelantarse a las consecuencias de las decisiones tomadas y asumir las consecuencias de las mismas.
- Sencillez, para establecer relaciones sólidas con los demás.
- Cordialidad, para relacionarse con los demás y así poder establecer vínculos con los otros (en ambas direcciones).
- Optimismo, para mejorar y aprovechar al máximo cada situación, en un proceso continuo de retroalimentación.

Calvo y colaboradores (2012), en una investigación desarrollada en centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria en Cantabria, analizaron los diferentes roles desempeñados por el orientador en el proceso de mejora emprendido por cada centro cuyo objetivo era el aumento de la participación del alumnado. Se concluyó que el

orientador es una pieza clave para la puesta en marcha y mantenimiento de mejoras escolares.

Fases del proyecto	Roles de los profesionales
1. <i>El encuentro en el centro educativo</i>	Facilitador de la selección y acceso a los casos Informante clave Generador de dilemas éticos
2. <i>Comprender las prácticas docentes</i>	Informante clave Informante cualificado
3. <i>Compartir significados y orientar la mejora</i>	Facilitador de la triangulación Generador de encuentros entre la perspectiva de los profesores de la universidad y maestros-tutores
4. <i>Y el alumnado... ¿qué opina?</i> 5. <i>Alumbrar la mejora y aprender de ella</i>	Observador participante Amigo crítico Co-evaluador del plan de mejora Sostenedor de cambios

Tabla 11. Roles desempeñados por el orientador educativo. Elaboración propia a partir de Calvo y colaboradores (2012).

Gairín Sallán y Moreno (2008) recoge los trabajos de Peters y Waterman (1990) para determinar los rasgos más característicos de aquellas organizaciones consideradas de éxito:

- Predisposición a la acción: preferencia por hacer cosas antes que hablar sobre hacerlas.
- Proximidad al usuario: manteniendo un contacto regular y cercano.
- Autonomía y sociedad de capital: estimulando la creación de un objetivo individual, la realización y evaluación de decisiones, en un clima de cambio y desarrollo.
- Productividad a través de las personas: viendo a los miembros de la organización como su mayor recurso y valorando sus contribuciones.
- Apoyo en la experiencia: insistiendo en que todos los encargados de tareas directivas estén en contacto directo con lo esencial del trabajo.
- Permanecer en pie: no exaltarse con las novedades y modas, sino centrarse en las tareas esenciales y en los procesos organizacionales.
- Simplificar: pocos estratos administrativos y directivos y una comprensión clara por parte de los miembros, de sus funciones y responsabilidades, y de cómo se toman las decisiones.
- Propiedades relajadas/estrictas simultáneas: un clima de compromiso hacia un núcleo central de valores entendidos por todos, pero dentro de los cuales los individuos son animados a experimentar, retar, aceptar riesgos y cometer errores.

1.7. El orientador como agente de justicia social

De acuerdo a Batallosa (2006), si la orientación educativa tiene como objeto ayudar lo mejor y más eficazmente posible a las personas en su desarrollo, tendrá necesariamente que adoptar un enfoque más social.

La atención a las desigualdades por razones personales y sociales ha sido siempre objetivo de la labor de orientación. La justicia social ofrece una base conceptual para esta acción, ya que brinda a los agentes educativos en su labor de personalización de la educación un marco de intervención no sólo en la vida de los alumnos, sino en el mundo que les rodea.

Como señalan Ockerman y Mason (2012), las funciones de orientación en su conjunto, representan un profesional con una orientación hacia la justicia social.

En esta línea, House y Hayes (2002) describen la necesidad de cambiar el papel del orientador escolar para incluir la defensa social, con el objetivo de eliminar los obstáculos para el éxito académico de todos los estudiantes. La asunción de esta tarea requiere un profesional con una orientación hacia la justicia social. De acuerdo con esta función, el orientador escolar evalúa periódicamente y es conocedor de la escuela y del estudiante, mantiene y supone una red de colaboración de las partes interesadas e interviene a distintos niveles para promover la justicia, la equidad y el acceso, y trabaja para cerrar brechas sociales (Ockerman y Mason, 2012).

Desde este enfoque, Santana Vega (2010) hace referencia a que el papel del orientador como defensor y agente promotor de la justicia social ha sido bien documentado en la literatura especializada (Amatea y Clark, 2005; Brady-Amoon, Makhija, Dixit y Dator, 2012; Griffin y Steen, 2011; Ibrahim, Dinsmore, Estrada y D'Andrea, 2011; Jacott y Maldonado, 2013; Walker, 2006). A su vez, Cox y Lee (2007) señalan que en su nuevo cargo, los orientadores escolares se están definiendo como defensores de la justicia social capaces de transformar las desigualdades educativas y sociales.

No obstante, esta tarea se revela compleja, y a pesar de los esfuerzos encaminados a promover la reforma de las escuelas hacia la equidad, las diferencias históricas entre los grupos de estudiantes persisten. De ahí la importancia de tomar con fuerza la cuestión y apostar por esta labor de orientación recuperando el concepto de Justicia Social en educación y en concreto en orientación, y de situarla en primer término de la agenda política y social (Duk y Murillo, 2011; Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011).

1.7.1. Principios de la orientación educativa en el marco de la justicia social

De entre las distintas acepciones de la palabra «principios» del diccionario de la Real Academia Española, se encuentra una que nos permite enmarcar el discurso de esta tesis, siendo la razón fundamental en la que se apoya cualquier materia.

En el marco de la orientación educativa, si bien se cuenta con numerosas definiciones de este concepto, todas comparten una serie de principios que rigen el proceso orien-

tador. Éstos son entendidos como los presupuestos que están presentes y sustentan la orientación educativa.

Cuando Miller (1971) exponía lo que consideraba «principios» de la orientación educativa, estaba más bien indicando las características o rasgos de la orientación, desde un marco contextual y promotor del desarrollo. Estos principios son por el espíritu del impulso de la orientación educativa en los años 90, a la luz de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo; LOGSE, 1990; (Bisquerra, 2005; Moreu y Bisquerra, 2002). Este espíritu se ha mantenido en las leyes educativas posteriores. A continuación se presenta una tabla de los principios de la orientación en las leyes educativas españolas:

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), identifica la orientación como uno de los principios de la actividad educativa: « <i>La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional</i> ». (Disposición derogada)
La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), identifica la orientación como uno de los derechos de los alumnos: « <i>Todos los alumnos tienen derecho a que su dedicación y esfuerzo sean valorados y reconocidos con objetividad, y a recibir orientación educativa y profesional</i> ». (Disposición derogada)
La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), Identifica la orientación como uno de los principios que regula el sistema educativo: « <i>La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores</i> ». (Modificada por la LOMCE)
La ley Orgánica para la Mejora de la Calidad (LOMCE, 2013) no realiza modificaciones respecto a LOE en relación a la orientación educativa.

Tabla 12. La Orientación educativa en los principios de las Leyes Orgánicas de Educación del Sistema Educativo Español. Elaboración propia.

Los siete principios propuestos por Miller (1971) son los siguientes:

- La orientación es para todos los alumnos.
- La orientación ha de dirigirse a los alumnos de todas las edades.
- La orientación ha de aplicarse a todos los aspectos del desarrollo del alumno.
- La orientación estimula el descubrimiento y desarrollo de uno mismo.
- La orientación ha de ser una tarea cooperativa en la que se comprometen el alumno, los padres, los profesores, el director y el orientador.
- La orientación ha de considerarse como una parte principal del proceso total de la educación.
- La orientación ha de ser responsable ante el individuo y ante la sociedad.

En el campo de la orientación educativa, cuando buscamos «razones fundamentales» o «bases» que den sentido a la tarea orientadora, hemos de saber establecer, con una sola palabra, cada una de dichas razones (Sanchiz, 2008). Así y tomando como base los principios de Miller señalados, en los últimos tiempos diferentes autores han señalado

distintos principios (Repetto, 2002; Santana Vega, 2009), si bien existen coincidencias al indicar como básicos los siguientes: principio de prevención, principio de desarrollo y principio de intervención social.

Repetto (2002) señala el *principio de prevención* como uno de los principios básicos en la orientación. Está basado en actuaciones orientadas a preparar a las personas para la superación de dificultades en su desarrollo, a capacitarlas para afrontar distintas situaciones y para impulsar su fortalecimiento interior. Prevenir significa etimológicamente «antes de venir»; por tanto, la prevención se ocupa de actuar para que un problema no aparezca o al menos disminuyan sus efectos. Es un concepto que enfatiza el grupo y la comunidad, insta a trabajar sobre los contextos y también, de modo proactivo, sobre los alumnos. Es por tanto un concepto comunitario que no pretende eliminar el riesgo de cada una de las personas, sino reducir el riesgo de la totalidad de los miembros de un sistema. Con esta idea, la acción orientadora ha de programarse y responder de forma sistemática y coherente al contexto y a la especificidad de los entornos, anticipándose, en la medida de lo posible, a futuros problemas que puedan surgir, para evitar que surjan o en la medida de lo posible, minimizar sus efectos. De esta forma, y en la línea defendida por Cobos (2008; 2010; 2012), la orientación debe estar integrada en el currículum escolar y tenerse en cuenta en el resto de intervenciones educativas de la comunidad.

Las aportaciones teóricas de este principio constituyen un punto ineludible a la hora de abordar la orientación educativa en el marco de la justicia social. Así pues, es preciso estudiar todo tipo de situaciones, como el reconocimiento, acogida y participación de alumnos en situación de desventaja por razones personales, sociales y culturales, a la vez que revisar el reparto equitativo de los distintos recursos que posibilitan a estos alumnos el acceso, permanencia y promoción en el proceso educativo con garantías de éxito. Es del todo necesario que los centros escolares reúnan las condiciones necesarias para promover una educación de calidad para todos. De ahí que sea necesario conocer las características y circunstancias de los alumnos con el objetivo de abordar su diversidad como vía para sensibilizar a toda la comunidad educativa. Estas actuaciones constituyen una herramienta esencial para el desarrollo de este principio en su nivel primario de acción.

La orientación en el contexto escolar, y en concreto la acción orientadora para la justicia social, ha de realizarse en base al nivel primario. Este nivel se orienta a desarrollar actuaciones con la finalidad de acabar con las causas que provocan el problema. En este sentido, los programas de acogida, la organización de actividades temáticas (semana cultura, semana de la discapacidad, etc.) son eminentemente preventivos. Por otro lado, la reflexión sobre la redistribución equitativa de recursos nos sitúa de forma clara en este nivel. La distribución del tiempo de atención a estos alumnos, de recursos personales, materiales y ambientales (zonas y espacios) constituye sin duda una vía de concreción de este principio.

Además, si se toma como referencia este principio, se pueden desarrollar acciones no sólo poniendo el foco de atención en los alumnos, sino también considerando a las familias y a toda la comunidad educativa.

Desde el marco de la justicia social, la actuación orientadora preventiva debe enfocarse en los siguientes aspectos:

- Ha de atender a todos los alumnos con sus actuaciones dirigidas a grupos de alumnos o a estudiantes individuales.
- En relación a los grupos o más individual, debe estar orientada hacia aquellos que pueden ser potencialmente población de riesgo.
- Es una intervención intencional y planificada sobre una base sólida de conocimiento.
- Va dirigida a situaciones de promoción del reconocimiento, participación y redistribución de recursos.
- Implica la participación de toda la comunidad educativa, en la que el orientador actúa como agente asesor, colaborador, coordinador y promotor de cambio social.

Otro de los principios fundamentales es el *principio de desarrollo*. Como se viene señalando, la orientación educativa se enmarca dentro de la finalidad de la educación como promotora del máximo desarrollo de todos los alumnos, de sus capacidades, habilidades y potencialidades. En este marco, la intervención orientadora supone un proceso mediante el cual se acompaña a los alumnos durante su desarrollo y no se limita a momentos concretos de crisis (Repetto, 2002).

Sanchiz (2008) señala que este principio no trata sólo de desarrollar a la persona como ser individual, a fin de que consiga el nivel óptimo de sus capacidades (cognitivas, afectivas, conductuales, etc.), sino también de educarla para una participación activa en el grupo social, conjugando dos principios tradicionales en educación: individualización y socialización. A su vez, este autor señala que cada ser humano ha de alcanzar lo mejor de sí mismo y ofrecerlo a la colectividad, a fin de mejorar en la medida de lo posible, el mundo en que vivimos; entonces se podrá decir que el sujeto ha alcanzado el pleno desarrollo.

Este principio, que sustenta claramente el marco de justicia social de esta tesis, implica que no puede darse un desarrollo humano pleno sin justicia social. En otras palabras, la justicia social es un requisito «sine qua non» para que pueda lograrse un desarrollo humano. De esta manera se da a la justicia la categoría de equidad, como preocupación social para el desarrollo humano y social.

El desarrollo humano y la justicia han acompañado la historia de la civilización humana, entendiéndose el primero como un proceso en el que «la persona llega a estar en un equilibrio con el ambiente que lo rodea; y por ello debe buscar un ajuste creativo y dinámico; es decir, por un lado se encuentra la autonomía y por otro la capacidad de participación en la vida de las comunidades» (Bolívar y Elizalde, 2009, p. 10).

El reconocimiento y la participación de las personas en su ambiente social, y por tanto en el entorno escolar, es un factor necesario y de suma importancia para su desarrollo. Siguiendo a Espejo (2009) se podría decir que una sociedad *justa*, en lo que respecta al desarrollo humano, es una sociedad en la que todos tienen ese derecho de acceso y un

espacio para desarrollarse y crecer, y derecho al reconocimiento de su identidad y participación activa y responsable en su entorno.

Igualmente, la redistribución también conduce al desarrollo. Sin duda los recursos o los medios son muy relevantes para poder llevar a cabo la actividad cotidiana y el logro del bienestar social. El objetivo del desarrollo debiera ser, primariamente, promover las capacidades que permitan a los individuos la libertad de hacer aquello que desean con su vida. En esa medida, la educación, y por ende la orientación, juega un papel de primer orden en el desarrollo de los pueblos, en tanto que es un fin en sí mismo.

A lo largo del capítulo se ha hecho referencia al desarrollo de los alumnos en todas sus dimensiones personales y sociales como un objetivo educativo y, por tanto la finalidad de las actuaciones de la orientación educativa. El desarrollo de la persona implica un componente individual, pero también un componente social muy importante. Supone tomar como referencia la *intervención social como principio*, desde la participación del individuo en el entorno en el que se desarrolla. Para la promoción del desarrollo se ha de considerar al ser humano como un organismo que está en contacto permanente con su medio. De ese modo, desde la orientación educativa se debe fomentar el contacto de las personas con su realidad social. Ello supone considerar el entorno como clave en la puesta en marcha de actuaciones educativas y de orientación.

Autores como Rodríguez Espinar (1993) y Álvarez Rojo (1994), citados en Adame, Álvarez y Bisquerra (2010) y Sanchiz (2008), añaden a estos principios el *principio antropológico*, considerando que está en la base de todos. En este principio subyace una concepción del hombre como ser social, que marca la dirección hacia la que debe dirigirse la acción orientadora. Responde a preguntas como ¿qué es el hombre?, ¿qué tipo de hombre se pretende que llegue a ser el individuo que se está orientando? y ¿cuáles son las competencias de la orientación en este proceso? Las respuestas a estas preguntas van a determinar la manera en que el orientador se sitúa ante la vida y ante la profesión. La promoción de acciones en pro de la justicia social se nutre de las creencias ideológicas, sistema de valores y conocimientos profesionales, así como de sus concepciones intuitivas, prejuicios e ideas erróneas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y en concreto con la labor de apoyo-asesoramiento a su desarrollo. Por ello, es importante trabajar la revisión del proyecto personal y profesional de vida y la búsqueda de sentido.

Por otra parte, esta tesis parte del planteamiento de Cobos (2010), quien incluye, además de los principios citados, el derecho a la orientación como principio fundamental. Se trata de un derecho de todo el alumnado, no sólo de quienes pueden presentar alguna dificultad. También es un derecho del alumnado con independencia de su edad y de la etapa educativa en que se encuentre, sea o no obligatoria. Este derecho no sólo supone una vía de concreción de la calidad de la educación en base a la personalización de la misma, sino, como señala la autora, supone una herramienta para la innovación y la transformación en busca de la justicia y equidad del sistema.

Es un deber del Estado y de los gobiernos garantizar el derecho de los ciudadanos a una educación que garantice la integración en la vida pública sin riesgo de exclusión

(Bolívar, 2012). Una educación dirigida a que todos los alumnos adquirieran las competencias necesarias para participar de forma activa y responsable en la sociedad. Como bien señala este autor, esta finalidad marca una vía de salida «asegurar un currículum común para todos» (p. 36), para resolver el problema de la justicia social con los grupos en situación de desventaja.

Tomando como referencia lo anterior, se presenta a continuación un esquema con los principios de orientación educativa en el marco de la justicia social.

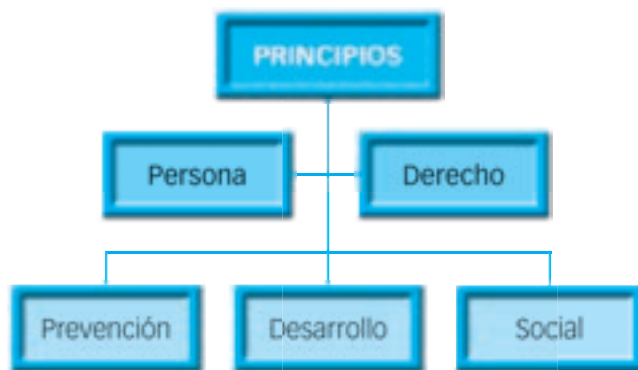


Ilustración 1. Principios de la orientación educativa en el marco de la justicia social. Elaboración propia.

1.7.2. Ámbitos de actuación en el marco de la justicia social

Para la orientación, *socialmente justo* implica el desarrollo de una acción que se opone a todas formas de discriminación y opresión, y prácticas que buscan desafiar a las desigualdades inherentes a los sistemas sociales. Los orientadores deben considerar la justicia social y sus acciones tomando como fuente el reconocimiento de las desigualdades, la promoción del acceso y participación, y la distribución equitativa de los recursos sociales. En palabras de Lee (2007) los orientadores deben promover el acceso y equidad en el contexto de su propia experiencia personal y profesional de la orientación.

Hatch y Lewis (2011) hacen referencia a que las cuestiones de la justicia social son parte integral de la función orientadora en la educación de los alumnos, porque no existen como individuos independientes de la sociedad, la cultura y el contexto. En base a esto, la orientación como promoción de prácticas de cambio social debe basarse no sólo en actuaciones a nivel individual, sino también a nivel sistémico.

De hecho, en el proceso de identificación de las acciones y decisiones que pueden ser consideradas como socialmente justas en la educación, los aspectos considerados superiores referidos a las políticas educativas han recibido mucha más atención (Bolívar 2012) que los niveles inferiores, que se sitúan en el contexto del centro. Un paso más implicaría abordar estas acciones desde este nivel de análisis. Por un lado, en el centro, con el proyecto educativo como marco de referencia y, dentro de éste, con los distintos planes y programas que recogen el sentido y actuación del centro. Murillo y Hernández-Castilla (2011) hacen referencia a este programa de escuela elaborado por el equipo

de profesores, como agentes de cambio y de promoción de la justicia social. Por otro lado, este nivel también se centra en el aula y en el docente, como agente individual y promotor de la justicia social. En todo este nivel, el orientador tiene un papel relevante en el apoyo-asesoramiento y colaboración con los demás profesores del centro en la promoción de la justicia social.

En cualquiera de estos niveles se desarrollan acciones en las que la justicia social es el marco en el que se inspira y desarrolla la actuación orientadora. Jacott y Maldonado (2013) señalan que, en primer lugar, estas acciones siempre surgen en un contexto específico y diverso, y con actores específicos. En ese contexto, los actores específicos (el equipo directivo, el profesorado, el profesor a nivel individual) deben elegir entre diversas actuaciones, algunas de las cuales son idóneas para promover una mayor justicia social. Desde esta visión, como refieren los autores citados, mucho se ha escrito acerca de la particularidad de las decisiones en contextos educativos.

En orientación no se trata de descubrir acciones nuevas, sino de reflexionar sobre las acciones de los orientadores en los centros desde el enfoque de justicia social. Como se viene señalando a lo largo del capítulo, el rol del orientador en secundaria y el estudio de sus funciones, está ampliamente fundamentado. Así mismo, una revisión de la normativa sobre orientación en el sistema educativo español enmarca las intervenciones de los orientadores en el desarrollo y apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la orientación académica y profesional del alumnado, y la construcción y diseño de los planes de acción tutorial, con el fin de contribuir al desarrollo del alumnado desde un enfoque sistémico que englobe lo personal, lo social y lo académico.

Este modelo de asesoramiento aboga por un concepto de escuela para la justicia social que, a través de la inclusión, palia las diferencias y desigualdades entre el alumnado y establece las condiciones necesarias para que todos los alumnos puedan alcanzar el éxito académico requerido para integrarse en el modelo social al que se enfrentan. En nuestro país, la organización de los departamentos de orientación en los Institutos de Educación Secundaria varía en función de las Comunidades Autónomas. Aun así, existe una tendencia más o menos consensuada entre ellas de clarificar las responsabilidades del orientador/a dentro del centro. Algunas de estas funciones son: coordinar la planificación y el desarrollo de las actividades de orientación académica y profesional, asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica, colaborar en la prevención y detección de problemas de aprendizaje, coordinar la evaluación psicopedagógica de aquellos alumnos que precisen la adopción de medidas educativas específicas, coordinar la acción tutorial, promover la investigación docente, coordinar al centro educativo con el entorno social.

Lago y Onrubia (2011), desde una concepción del asesoramiento como intervención psicopedagógica, señalan la atención a la diversidad y la acción tutorial para la inclusión educativa como los contenidos básicos y, por tanto, las tareas esenciales del orientador. En este marco, abordan la atención a la diversidad desde dos planos claramente relacionados desde un enfoque sistémico. Por un lado, a nivel de centro, las actuaciones dirigidas a promover centros escolares eficaces, entre las que se contarían las intervenciones

para ayudar a crear y desarrollar un proyecto educativo inclusivo, generar un clima de centro de seguridad y confianza, desarrollar una gestión democrática de la convivencia en el centro, impulsar una cultura basada en la colaboración y la coordinación, promover una red amplia de interacciones centro-entorno y evaluar sistemática y reflexivamente la propia práctica encaminada a la mejora. Por otro, a nivel de aula, se encuentran las intervenciones para promover aulas inclusivas, entre las que se encontrarán actuaciones de asesoramiento dirigidas a crear un clima de aula de seguridad y confianza, concretar formas de gestión democrática de la convivencia en el aula, a promover una organización social cooperativa del aula, desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado que permita el reconocimiento de las diferencias y promueva las posibilidades de todos los alumnos, y desarrollar estrategias de evaluación inclusiva. Por su parte, y dentro de la segunda función esencial, la acción tutorial para la inclusión escolar, estos autores proponen identificar cuatro ejes de intervención: el asesoramiento para promover prácticas de centro y de aula orientadas a que los alumnos y alumnas puedan aprender a aprender, autorregular su conducta, convivir con otros y participar en la vida social y tomar decisiones.

Dentro de este amplio rango de funciones, que hacen referencia tanto a las partes como al todo de lo que conforma el centro educativo, la presente investigación subraya la importancia del orientador/a como mediador entre el conocimiento pedagógico y las prácticas docentes (Bolívar, 2011). Esto es debido a que su formación le permite tener una visión general y compartida de la realidad y cobrar especial relevancia en la coordinación de los esfuerzos y planes de trabajo, así como en la dinamización de los procesos compartidos con los diferentes sectores del entorno educativo. Estas cualidades le permiten desempeñar una importante labor en el liderazgo educativo del centro escolar (Domingo Segovia, 2006; Domingo y Ritacco Real, 2015; Domingo et al., 2016) y, por tanto, considerar su labor como clave para llevar a cabo el proceso de mejora del centro en el camino a la justicia social.

El estudio de estas funciones y su concreción en la práctica cotidiana en los centros lleva sin temor a equivocarse, a la concepción de que los orientadores, por su formación y por su desarrollo profesional, son defensores de la justicia social.

1.8. La investigación en orientación educativa

La principal función de la investigación educativa ha sido, y seguirá siendo, la de dar respuestas a los problemas surgidos en la práctica diaria (Buendía, González y Pozo, 2004), que son problemas complejos por la misma complejidad de la realidad escolar en la que estos profesionales desarrollan su labor (Vuelas, 2004).

A la complejidad del objeto de estudio hay que añadir las dificultades derivadas de la falta de consenso en la denominación de los tipos de investigación. Santana Vega (2009) expone que la diversidad de términos usados en la investigación educativa ha contribuido a complicar innecesariamente el campo educativo, tanto en sus formulaciones teóricas como en su derivación práctica, corriendo el peligro de construir una «torre de Babel»

como ocurrió en los primeros años de la orientación. A su vez, esta autora destaca la investigación en orientación como medio para la mejora de las prácticas: «la investigación de la propia práctica para su mejora se ha vuelto una responsabilidad ineludible para aquellos profesionales comprometidos con la empresa para crecer personal y profesionalmente» (p. 324).

En relación a la investigación en orientación educativa, Vuelvas (2004) señala:

«La investigación tiene su razón de ser en el conocimiento, se apoya en la realidad empírica inmediata, aun cuando no se restringe a ella, es un referente obligado que permite el vínculo con el objeto de estudio. Pero cuando se trata del objeto de la orientación educativa, entraña una complejidad epistémica, porque no existe un solo objeto, sino varios que merecen ser examinados con todo cuidado» (Vuelvas, 2004, p. 4).

1.8.1. La investigación internacional en orientación educativa

Las investigaciones sobre orientación comienzan a llevarse a cabo en los años sesenta en Estados Unidos, centradas en la orientación académica y profesional (Cobos, 2010).

Igualmente, es en este contexto en el que se desarrollan las primeras investigaciones sobre los profesionales de la orientación educativa. Cobos (2010) hace una revisión de estas investigaciones recogiendo alguna de sus aportaciones como la señalada por Coulon (1995) tras analizar las investigaciones de Erickson:

«La orientación no es, pues, un simple consejo que especialistas cargados de buena voluntad prodigan a los alumnos en función de sus méritos académicos. Se trata, por el contrario, de un aparato institucional oculto, capaz de captar al instante y gracias a las fugaces sutilezas de ritual de presentación (...) la clase a la que pertenecen los candidatos; parece lícito pensar que el consejo de orientación se edifica sobre la base de esas percepciones» (Cobos, 2010, p. 312).

Ibrahim, Helms y Thompson (1983) determinaron en su estudio sobre las percepciones de orientadores, padres y miembros de la comunidad sobre los roles de los orientadores escolares en los centros de educación secundaria, que las funciones de asesoramiento, empleo y planificación eran las más valoradas, mientras que las menos valoradas fueron las funciones que hacían referencia a la investigación. Siguiendo en el contexto americano y en respuesta a la falta de claridad en relación al papel de los orientadores, Bardhoshi y Duncan (2009) estudiaron la percepción de los directores sobre la función desarrollada por los orientadores. A través de una encuesta diseñada en base a los servicios profesionales de los orientadores identificados por la Asociación Americana de orientadores escolares, se constató la importancia concedida por los directores de los centros a la tarea desarrollada por estos profesionales.

Por otro lado, Clark y Amatea (2004) examinaron las percepciones del profesorado sobre los servicios de asesoramiento y sus expectativas sobre las contribuciones del trabajo realizado por el orientador, y las relaciones establecidas. Igualmente estudiaron las reflexiones de futuros orientadores en relación a su preparación para el ejercicio profesional. Los resultados mostraron que la profesión de orientación escolar, aunque a veces es cuestionada, cuenta con apoyo generalizado por parte del profesorado. A su vez, se señala que los orientadores son uno de los grupos de profesionales que deben mostrar continuamente la forma en la que sus programas contribuyen al éxito de los estudiantes.

Ya en el contexto europeo, Barrero (2014) recoge el estudio realizado en 1992 por el Centro Europeo de Desarrollo de Formación Profesional sobre los perfiles profesionales de los orientadores en la Comunidad Europea. Se aportan tres perfiles profesionales, entre los que se encuentra el del orientador educativo.

1.8.2. La investigación nacional en orientación educativa

La investigación nacional en orientación educativa, si bien ha sido tardía, se caracteriza en la actualidad por la existencia de numerosos estudios relacionados con las grandes cuestiones de la orientación. Ferreira-Villa, Pascual-García y Pol-Asmarats (2013) presentan un estudio sobre las tesis doctorales en España entre 2001 y 2012 y señalan lo siguiente a modo de conclusión:

«Se ha observado que se han presentado más tesis doctorales en el ámbito de la orientación académica que en el ámbito de la orientación profesional. Los principales temas estudiados son los relativos al desarrollo del currículo y las competencias profesionales, respectivamente. Por otra parte, los temas menos estudiados son los factores de éxito de la escuela, la familia y la transición académica en el área de la orientación educativa, así como la toma de decisiones en el ámbito de la orientación profesional. Asimismo, se refleja un aumento en la producción de tesis doctorales sobre orientación en los últimos años del período estudiado, y el gran uso de la metodología cuantitativa frente a la cualitativa, y la presencia de metodología mixta en las mismas» (p. 8).

Otras investigaciones relevantes sobre orientación son la de Bonilla (1980), que es un estudio comparativo de la estructura de la orientación educativa; López García (1990) con un estudio descriptivo legal de los servicios institucionales de orientación; Rus (1995), sobre la institucionalización de la orientación educativa; y, más reciente, la de Aguaded (2009), sobre los equipos de orientación educativa, que permite acercarse al estudio de la organización del área.

En relación al modelo de desarrollo de la orientación educativa, el estudio de Insausti Nuin (2001) presenta una propuesta de programas y tareas que combinan teoría y práctica. Este autor defiende la evaluación como medio para reorientar la calidad de la orientación educativa y la actuación del orientador, así como hacer factible la formación y mejora del desarrollo profesional a través del trabajo colaborativo en los centros. Otro trabajo de relevancia es el realizado por De la Oliva (2002), publicado en De la Oliva y co-

laboradores (2005). Este estudio aporta una conclusión sobre el estado de actuación del orientador, en la que defiende que ésta contribuye a la mejora de la educación y que en términos generales se aproxima a un enfoque educativo. A su vez, esta temática es abordada en el trabajo de Chao (2011) sobre el asesoramiento psicopedagógico y en el de Barrero (2014), que se centra en la mejora de los centros.

Por otro lado, una de las cuestiones de mayor interés para la investigación en el área son los roles y funciones de los orientadores, que han dado lugar a tesis doctorales. Boza Carreño (2003) desarrolló un trabajo sobre los roles y funciones de los orientadores de Huelva, señalando los más importantes que se atribuyen a los orientadores, entre los que se destacan el asesoramiento y el rol de agente de cambio. Otros estudios que se han ocupado de la práctica profesional de los orientadores son los de Hernando Gómez (2005), sobre la actuación de los orientadores en la educación secundaria y la forma en que estos la describen y justifican, y los de Cano (2006) y De León (2009) sobre las funciones de los orientadores en educación secundaria en la Comunidad Autónoma de Aragón y las funciones de los orientadores de los departamentos de orientación en las zonas de actuación preferente de la ciudad de Córdoba, respectivamente. Estos trabajos permiten profundizar en el desarrollo de las funciones de estos profesionales en la etapa de secundaria.

En esta línea, el estudio realizado por Hernando y Montilla (2009) sobre los roles y funciones de los orientadores en la secundaria recoge las siguientes conclusiones:

- La excesiva mediatización de la «sensibilidad» del Equipo Directivo para el desarrollo de la acción orientadora.
- El asesoramiento y consulta como funciones más desarrolladas por los orientadores, seguidas de orientación, evaluación y coordinación.
- Problemas variados en el desempeño cotidiano de los orientadores.
- La necesidad de delimitar y concretar las funciones de los orientadores.
- El trabajo por programas como una ventaja pero condicionado por la circunstancias en las que se desarrollan.
- El trabajo del orientador depende excesivamente de las características personales del orientador.

Con la finalidad de conocer los elementos de la práctica de la orientación que son más valorados por los agentes educativos (profesorado, equipos directivos, familia, alumnado e inspección), se llevó a cabo un estudio en Córdoba (González-López y García-Rueda, 2007) en el que los resultados permiten encauzar el trabajo del orientador, dando respuesta a las necesidades y demandas solicitadas por la comunidad educativa.

Las competencias de los orientadores también han sido objeto de investigación, como la desarrollada por la UNED y la Universidad de Castilla La Mancha sobre las competencias y la formación de orientadores escolares en nueve comunidades autónomas (Vélaz de Medrano, Manzanares, López-Martín y Manzano-Soto, 2013). A su vez, en las Universidades de Santiago y Vigo, desarrollaron un estudio sobre las competencias actitudinales

(saber ser/saber estar) para un desempeño eficaz de las funciones de los orientadores en secundaria (Barreira, Sobrado y Ocampo, 2005).

Por otro lado, estudios como el llevado a cabo por Montilla y Hernández (2009) permiten profundizar en el trabajo de los orientadores desde la perspectiva del profesorado y el equipo directivo. En esta línea, Domingo y Hernández (2008) analizan cómo ve el profesorado la práctica asesora y destacan en sus conclusiones: «sólo es posible hacer algo significativo juntos desde una ajustada presencia real de los colectivos profesionales implicados, con una participación auténtica y con una actitud de oírse» (p. 14).

La voz del alumnado es recogida en estudios como el llevado a cabo por Calvo y colaboradores (2012) que analizan los diferentes roles del orientador en la mejora escolar.

El estudio de las percepciones sobre la orientación también es abordado desde los propios orientadores. Cano y García Nieto (2012) estudian la importancia de las funciones del orientador en educación secundaria según los orientadores de la Comunidad Autónoma de Aragón. En este trabajo son relevantes los resultados sobre cómo los orientadores consideran como más importantes las funciones de asesoramiento al alumnado en relación a la orientación académica y profesional y de atención a la diversidad, destacando también la coordinación con los tutores y las familias.

Cano, Mayoral, Liesa y Castelló (2013) realizan un estudio sobre la valoración de las funciones de orientación educativa en Cataluña. Los resultados muestran la satisfacción del profesorado en el desempeño de las funciones del orientador, que es bien valorado por el profesorado y la dirección de los centros. Esta satisfacción se extiende a la coordinación con servicios educativos y con otros servicios. Se destaca como obstáculo en el desarrollo de las funciones la falta de tiempo y la complejidad de la coordinación con tutores, orientación a alumnos y familias.

Capítulo 2.

Aprendizaje-Servicio

«La única manera de prepararse para la vida social es participar en la vida social»

JOHN DEWEY

Son muchas las experiencias de aprendizaje desarrolladas en el sistema educativo, desde Primaria hasta la Universidad, que muestran el papel de la educación en la construcción de la sociedad (Uruñuela, 2016).

Este papel de la educación en la formación de valores personales y sociales, de participación activa y crítica sobre la realidad que nos envuelve, es clave en la transformación social actual. Esta destacable labor no depende sólo del sistema educativo, sino que es necesaria la implicación y participación activa de toda la sociedad. Es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, cualquier organización social y, de forma especial, las familias (LOMCE).

En concreto, este marco normativo vigente en el Sistema Educativo Español recoge en su preámbulo lo siguiente:

«Son de destacar los resultados del trabajo generoso del profesorado, familia y otros actores sociales, que nos brindan una visión optimista ante la transformación de la educación a la que nos enfrentamos, al ofrecernos una larga lista de experiencias de éxito en los más diversos ámbitos que propician entornos locales, en muchos casos con proyección global, de cooperación y de aprendizaje» (LOMCE, sec.I. p. 97859).

A su vez, la ley del voluntariado establece la conexión de experiencias de voluntariado, como el aprendizaje-servicio, con las enseñanzas del Sistema Educativo. Recoge entre las funciones de la Administración General del Estado: «favorecer mediante programas de aprendizaje-servicio, entre otros, la formación en los principios y valores del voluntariado en todas las etapas, ciclos, grados y niveles» (art. 18,f.).

El aprendizaje-servicio es una actividad educativa que integra el aprendizaje y el servicio a la comunidad. Es permeable a las particularidades de los patrones culturales y a las dinámicas institucionales de cada espacio donde se desarrolle (Opazo, Ramírez,

García-Peinado y Lorite, 2015) y supone un proyecto de enseñanza-aprendizaje formal que se proyecta en el entorno social con la participación, no solo de los agentes educativos, tradicionalmente responsables de este proceso, sino de los agentes sociales, de las familias y de la ciudadanía en su conjunto. Es una experiencia en el contexto escolar que «se proyecta más allá de las instituciones educativas» (Puig, 2009, p. 12).

Uruñuela en su último libro, *Trabajar la convivencia en los centros educativos* (2016), dedica un capítulo al aprendizaje-servicio, y destaca su apertura al entorno. Para el autor, el ApS supone una apertura a la comunidad, estableciendo lazos entre las personas y las organizaciones, abriendo los centros educativos al trabajo en red y a la colaboración con otras personas. El centro comparte su proyecto con los demás, siendo todos protagonistas y haciendo que todos ganen; «otro aprendizaje para la vida, fundamental en el proceso educativo» (p. 224).

Este capítulo presenta los aspectos conceptuales y prácticos del ApS. Comienza con la revisión conceptual y su estudio desde tres dimensiones claves. A continuación se abordan aspectos de interés relacionados con esta metodología, como su relación con la justicia social, la promoción de competencias, su desarrollo en los centros y su consideración dentro de la innovación educativa. Se termina el capítulo con las referencias a distintos estudios e investigaciones sobre el tema.

2.1. Aprendizaje-servicio y multiplicidad conceptual

La Real Academia Española recoge diferentes acepciones del término concepto. Entre ellas la siguiente: «idea que concibe o forma de entendimiento». Esta idea constituye una unidad con significado, una forma de expresión de la realidad, una definición.

Es por todos asumido que conceptualizar es dotar de significado, es definir, dar sentido a las experiencias. Puig y colaboradores (2007) señalan que una definición pretende dar cuenta de una parte de la realidad, destacando de entre todos los rasgos conocidos aquellos que ayudan a singularizar dicho fenómeno de la realidad. En tanto en cuanto la realidad es compleja, la tarea de dotarla de sentido se convierte en sí misma en una tarea de incuestionable valor.

El ApS no es ajeno a cuestión. Son múltiples las conceptualizaciones que existen sobre el tema. Al igual que otras cuestiones de interés humano, genera una diversidad de perspectivas, de manera que el acercamiento a una idea común y compartida resulta complejo e incluso imposible. A su vez, el ApS está sujeto a un desarrollo tan rápido que cambia algunos aspectos de su propia naturaleza. Además, cada vez se sabe más sobre el tema, lo que contribuye a precisar sus rasgos esenciales (Puig et al., 2007).

A este panorama de conceptualización se incorpora la multiplicación de los términos con los que se denomina a esta metodología. Martínez Odría (2007) se refiere a los 147 términos diferentes que Kendall llegó a contabilizar en la literatura especializada.

La expresión aprendizaje-servicio (service-learning en inglés) es la más aceptada por la mayoría de autores, instituciones y países donde se desarrolla esta metodología.

En 1967 se utilizó por primera vez la expresión service-learning para describir un proyecto que vinculaba a estudiantes y profesores de OAK Ridge Associated Universities en Tennessee en un proyecto de desarrollo local. El término se consolidó en 1969, en la primera conferencia de aprendizaje-servicio celebrada en Atlanta. Es por tanto el término de referencia en EEUU de Norteamérica, lugar donde más se ha desarrollado esta metodología y donde tienen su base las principales instituciones del mundo en ApS. Por ello es lógico partir de este país para tratar el tema de la conceptualización del ApS, ya que desde allí se ha ido extendiendo a los distintos países.

Como señala Batlle (2013) probablemente la definición más extendida del ApS en EEUU sea la de Jacoby (1996), que es asumida por el National Service-Learning Clearinghouse⁴ y que recoge la autora:

«El ApS es una estrategia de enseñanza y aprendizaje que integra un servicio significativo a la comunidad con la formación y la reflexión, que enriquece la experiencia de aprendizaje, educa la responsabilidad cívica y refuerza las comunidades» (p. 123).

Berger-Kaye (2004) en *The Complete Guide to Service Learning* define aprendizaje-servicio como un método de enseñanza en el que el aprendizaje en el aula se profundiza a través del servicio a los demás, en un proceso estructurado que permite la reflexión sobre la experiencia de servicio y la demostración de las habilidades y conocimientos adquiridos.

Para Kielsmeier (2010), miembro fundador de NYLC-National Youth Leadership Council⁵ (NYLC) el ApS es un puente de dos vías de interacción entre la comunidad y el centro escolar con un propósito compartido, dando como resultado mejores escuelas, comunidades más fuertes y mejoras en el aprendizaje del estudiante.

Andrew Furco, actualmente vicepresidente de la oficina de Participación pública de la Universidad de Minnesota⁶ y todo un referente en el estudio y difusión del ApS, lo define como una pedagogía de la enseñanza por la que los estudiantes mejoran la comprensión del contenido académico aplicando competencias y conocimientos para beneficio de la sociedad. Este autor junto a Billig (Furco y Billig, 2002), enfatiza su valor para alcanzar las metas académicas.

Furco (2011), apoyándose en Sigmon (1994), presenta una tipología que considera puede ser útil para la conceptualización del ApS y para sentar las bases que permitan aclarar las distinciones entre diferentes programas educativos orientados al servicio. Su relevancia estriba en que se basa en los dos términos a los que se hace referencia, aprendizaje y servicio, estableciendo los objetivos que se pretenden alcanzar:

- Service-LEARNING: prima el objetivo educativo sobre el servicio.
- SERVICE-Learning: Prima el servicio sobre el objetivo educativo.
- Service-Learning: servicio y aprendizaje están separados.
- SERVICE-LEARNING: Servicio y aprendizaje están integrados.

⁴ Modificado por GSN generator schoole network, <https://gsn.nylc.org/clearinghouse>

⁵ <https://nylc.org/>

⁶ <http://engagement.umn.edu/>

Muchas de las definiciones de ApS provienen de Estados Unidos, que, como señala Batlle (2013), es un líder indiscutible en esta metodología; y todas ellas bajo el paraguas de la misma expresión «*Service-Learning*», «*Community Service-Learning*» o «*Community Based Learning*», que es el término cada vez más utilizado.

Otros referentes en el ApS se sitúan en el contexto sudamericano, concretamente en Argentina, donde M.^a Nieves Tapia en 2002, con el apoyo del Ministerio de Educación y de algunas universidades y entidades, fundó CLAYSS, (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario⁷), añadiendo el término «solidario» al ya conocido de «aprendizaje-servicio». Como señala esta autora (Tapia, 2010b) en las lenguas latinas «*solidaridad*» a diferencia de «*service*» anglosajón, evoca el «*hacer juntos*», está asociado a la acción colectiva por el bien común, más que al «dar para» del entorno anglosajón.

Argentina es, sin duda, uno de los países con mayor experiencia en cuanto al desarrollo de estas experiencias. Desde este contexto, Tapia (2010a) define el aprendizaje-servicio como:

«Una propuesta pedagógica que permite a niños, adolescentes y jóvenes desarrollar sus conocimientos y competencias a través de una práctica de servicio solidario a la comunidad. Esta pedagogía puede desarrollarse tanto en el ámbito de la educación formal como no formal que pueden ofrecer las organizaciones juveniles y de la sociedad civil» (p. 17).

Para esta autora, la multiplicidad de denominaciones supone el primer problema que se presenta al definir el aprendizaje-servicio. Esta autora recoge distintas formas en las que puede ser visto simultáneamente o alternativamente:

- Un «*proyecto*», «*experiencia*» o «*práctica*»: punto de vista focalizado en las actividades desarrolladas por los estudiantes.
- Una «*metodología didáctica*» o «*estrategia pedagógica*»: desde el punto de vista del modo de enseñar y aprender, una metodología que sirve para optimizar el aprendizaje de conocimientos, competencias y actitudes de los estudiantes. A su vez, puede ser considerado como una «metodología de innovación pedagógica», un «método activo de enseñanza» o una «estrategia para generar aprendizajes significativos».
- Una «*pedagogía*» más que una técnica, una concepción integral de la educación.

Ya en nuestro país, dos referentes en aprendizaje-servicio son el País Vasco y Cataluña. Si bien en cada uno se adopta una expresión, las conceptualizaciones no difieren en su esencia.

En la Comunidad del País Vasco (CAPV), la Fundación Zerbikas⁸, promotora de esta propuesta, utiliza el término «aprendizaje y servicio solidario» (AySS), que define del siguiente modo:

⁷ <http://www.clayss.org.ar/>

⁸ <http://www.zerbikas.es/>

«Una metodología que integra el servicio a la comunidad con el aprendizaje de contenidos, habilidades y valores. El AySS funde intencionalidad pedagógica e intencionalidad solidaria. Aprendizaje y servicio solidario es una propuesta educativa que combina aprendizaje y servicio a la comunidad en un mismo proyecto. En él, los participantes, motivados hacia determinada problemática, actúan sobre el entorno con la intención de mejorarlo.

Aprendizaje y servicio solidario es un proyecto educativo con utilidad social. La interacción entre aprendizaje y servicio intensifica los efectos de ambos. El aprendizaje mejora el servicio a la comunidad, que gana en calidad de vida y en equidad. El servicio da sentido al aprendizaje, al permitir que se transfiera a la realidad en forma de acción.

Aprendizaje y servicio solidario es, en definitiva, un modelo educativo que adquiere sentido a partir de la integración de sus componentes:

- *Aprendizaje*: tiene una intencionalidad educativa explícita, vinculada a la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores.
- *Servicio solidario*: moviliza el interés de sus protagonistas hacia un servicio a la comunidad.
- *Aprendizaje y servicio solidario*: vincula el aprendizaje al ejercicio de la ciudadanía activa».

Por otro lado, en Cataluña, el Centro Promotor de ApS⁹ referente en esta metodología, define del siguiente modo el «aprendizaje-servicio»:

«Es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes se forman trabajando sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo. El aprendizaje-servicio es, pues, un proyecto educativo con utilidad social» (Puig et al., 2007, p. 20).

En esta línea se enmarcan las restantes comunidades autónomas¹⁰, como la Comunidad de Madrid, contexto en el que desarrollamos este estudio. Desde el Grupo Promotor de aprendizaje-servicio de la Comunidad de Madrid¹¹ se adopta el término aprendizaje-servicio y la definición de Puig y colaboradores (2007).

A partir de la revisión realizada, se asume en este trabajo la multiplicidad conceptual del ApS. A su vez se adopta el término *aprendizaje-servicio*, por considerarse el más aceptado y recogido en la literatura y no observarse diferencias respecto al uso de aprendizaje y servicio solidario. Tapia (2010a) identifica dos mecanismos de proliferación de definiciones que se han aplicado al ámbito del ApS (respondiendo por un lado

⁹ Centro Promotor de ApS: <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php>

¹⁰ <https://aprendizajeservicio.net/quienes-somos/>

¹¹ Grupo Promotor ApS Madrid: <http://aprendizajeserviciom.wix.com/apss-madrid>

al desarrollo y mejor conocimiento del fenómeno, y por otro a la misma realidad, que se ha intentado definir desde perspectivas y preocupaciones diferentes).

A continuación se presentan otras definiciones de ApS:

- Martínez Odría (2007) señala que el ApS no es un fin en sí mismo, sino una herramienta educativa para hacer posible el aprendizaje significativo y contextualizado de los aprendizajes curriculares. Un método de enseñanza que enfatiza tanto el aprendizaje académico que se desarrolla en el aula como la realización de un servicio voluntario a favor de las necesidades detectadas en la comunidad próxima, de forma que ambos se enriquecen mutuamente y forman un binomio inseparable.
- Puig (2009) define ApS como una metodología que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad.
- Para Gil Gómez, Chiva y Martí Puig (2013) el ApS es una metodología que procura el aprendizaje de contenidos académicos a la vez que se presta un servicio a la comunidad.
- Batlle (2013) se refiere al ApS como un proyecto educativo y social; una herramienta que apunta a dos retos, el éxito educativo y la cohesión social. Es una propuesta integral de educación para la ciudadanía que fortalece la comunidad aumentando su capital social.

Campus Engage¹², la Red Irlandesa de Universidades comprometida con la comunidad, hace referencia al concepto *Community Based Learning*. Este término pone el foco de atención en la comunidad. Se puede considerar un término más equilibrado, al plantear los dos lados, la comunidad y el aprendizaje. En el ApS todo el foco se queda en el centro, quien aprende y quien da el servicio, sin exponer la interacción mutua entre centro y comunidad.

2.2. Dimensiones claves del aprendizaje-servicio

Hacer referencia a dimensiones supone poner el foco de atención en los distintos aspectos o características que forman parte de su ser. Con frecuencia la referencia a dimensiones se utiliza como sinónimo de características o de categorías generales, dejando el término características para aspectos más concretos.

Como punto de partida, Puig y colaboradores (2007) presentan varias definiciones de ApS tomando los principales elementos de cada una: como aprendizaje más servicio, una actividad compleja, un programa de acción, una filosofía o una pedagogía. A su vez, y como desarrollo de la conceptualización anterior, recogen las características que expresan el ideal educativo, entendido como el conjunto de notas deseables en las experiencias de ApS.

¹² <http://www.campusengage.ie/staff-community-based-learning>

2.2.1. El aprendizaje-servicio como filosofía educativa

La filosofía consiste en una búsqueda de lo absoluto o en un análisis de la totalidad de la experiencia humana, señalaba Piaget en 1972 en su escrito de *Epistemología de las ciencias humanas*. Esta labor realizada por los filósofos dentro de una acción organizada que se enmarca en el quehacer de la disciplina, es desarrollada también por todos los hombres, aunque sea de forma inconsciente y carente de la sistematicidad y rigor de la ciencia. Al ser el hombre racional, siempre elabora una razón de las cosas y una justificación de sus actos. Estos ocurren en todas las actividades humanas y por antonomasia en la educación, como marco formativo de la persona, de configuración de valores, y supone poner en juego una determinada filosofía (Quintana, 1982).

La filosofía de la educación pretende la comprensión fundamental, sistemática y crítica de la acción educativa, y por ello debe hacerse explícita, evidenciarse en las acciones formativas. Esto equivale a sentar la necesidad de una educación que resalte los valores personales y sociales. Si bien no es necesario insistir aquí en el sentido de la educación, sí es bueno recordar lo que los autores citados han visto en el ApS como promotor de una educación en valores solidarios y de ciudadanía.

Como marco que subyace al proceso educativo, trasciende al plano de la formalidad de las instituciones y de la acción de desarrollo curricular, abarcando las posiciones ideológicas y las diversas formas de entender el desarrollo del ser humano en la acción educativa.

Battle (2013) se refiere a la vertiente filosófica como eje que configura la esencia del ApS, y pone de relieve que las diferentes formas y manifestaciones del aprendizaje a través de la acción social tienen un marcado calado filosófico:

«El aprendizaje-servicio ofrece una oportunidad, y por ello es más que una herramienta didáctica: es también una filosofía educativa que inspira el derecho que tiene los niños y niñas a ser educados en la generosidad, reconociendo su dignidad como ciudadanos» (p. 25).

Para Puig y colaboradores (2007) la aproximación filosófica pretende poner en valor las grandes finalidades o sentido último del ApS:

- Desarrollar destrezas académicas.
- Formar un pensamiento crítico y reflexivo.
- Afinar la sensibilidad hacia las necesidades de la comunidad.
- Fortalecer el compromiso social.
- Adquirir actitudes favorables a la responsabilidad cívica.

2.2.2. El aprendizaje-servicio como pedagogía

El ApS está enmarcado en la promoción de valores personales y sociales y da, por tanto, sentido y finalidad al proceso educativo. Martínez Odría (2007) entiende este proceso

como el desarrollo de la persona a partir de la exploración, la acción y la reflexión sobre situaciones problemáticas a las que hay que enfrentarse de forma directa.

Para Breda, Groot y Towle (2013), el ApS es una pedagogía que dirige el aprendizaje del aula dando respuesta a las necesidades del entorno social, en forma tal que la reciprocidad entre la institución y el socio comunitario es esencial en la formulación de propuestas, soluciones y estrategias para el cumplimiento de sus misiones organizacionales.

Quintana (1982) recoge las aportaciones de autores como Hubert en *Tratado de Pedagogía general* y establece la relación entre la filosofía y la pedagogía como una enmarcada dentro de la otra. La pedagogía es necesariamente filosofía y la filosofía es necesariamente pedagogía. La filosofía está para orientar la acción y más si cabe en el proceso educativo. En la filosofía de la educación, como ya se ha señalado, cobra especial relevancia esta relación, en la que la filosofía deja de ser tal para convertirse en pedagogía, como dimensión aplicada de la misma y por lo tanto la concreción de la metodología de desarrollo o metodología didáctica.

El ApS supone una forma de hacer educación. De partida, y como se viene señalando a lo largo del capítulo, lo primero que se atisba al referirse a ApS es su conceptualización como metodología de educación. Supone poner el acento en el proceso de enseñanza aprendizaje, el currículo y el desarrollo de los fines del sistema educativo en las distintas etapas.

El término con mayor consenso en torno a la conceptualización de ApS es el de método, entendido como modo de obrar o proceder (RAE)¹³.

Una definición tan amplia justifica que se utilice como sinónimo de conceptos tales como: metodología de educación, metodología didáctica, estrategias de aprendizaje, propuesta pedagógica, proyecto educativo,... y quizá es esto lo que justifica la diversidad de términos.

Hacer referencia a la metodología educativa es centrarse en los procedimientos que se ponen en marcha para desarrollar la actividad educativa. Generalmente se suele emplear como sinónimo *metodología didáctica* en tanto en cuanto *didáctica* se entiende como relativo a la enseñanza y supone la concreción de un método para la acción educativa.

Según Fortea (2009) son muchos los autores que por «*metodología didáctica*» entienden la «*forma de enseñar*» (p. 7); es decir, todo aquello que da respuesta a la pregunta «¿cómo se enseña?». Con mayor rigor conceptual, metodología didáctica se podría definir como «las estrategias de enseñanza con base científica que el/la docente proponen en su aula para que los alumnos/as adquieran determinados aprendizajes» (p. 7).

Feo (2010) define estrategias como los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes organizan las acciones de manera

¹³ <http://www.rae.es/>

consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso de enseñanza aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa.

Todo ello conduce a otro término, *instrumento pedagógico*, entendido como una herramienta para educar mejor, que resuelve la fragmentación entre la experiencia práctica del servicio a la comunidad –la acción del voluntariado– y la formación en conocimientos, habilidades y actitudes –el aprendizaje– (Batlle, 2013; Ferrán-Zubillaga y Guinot-Viciano, 2012).

Como instrumento pedagógico, permite concretar la cuestión del recurso que se pone en marcha para desarrollar el ApS. Esta vinculación del ApS con un instrumento pone de relieve la relación conceptual con términos como «programa», «proyecto», «propuesta», lo que concreta la respuesta a la cuestión de cómo llevar a cabo el ApS, es decir, cuál es su metodología. En este trabajo se abordan los términos mencionados como sinónimos, aunque teniendo en cuenta los escasos matices en la conceptualización ofrecida por el diccionario de la Real Academia Española.

- Programa: Proyecto ordenado de actividades.
- Proyecto: Idear, trazar o proponer el plan y los medios para la ejecución de algo.
- Propuesta: Proposición o idea que se manifiesta y ofrece a alguien para un fin.

Puig y colaboradores (2007) señalan que una manera de ver el ApS es observarlo como un programa de intervención sobre la comunidad para optimizar algunos de sus aspectos y lograr de modo recíproco un mejor desarrollo de capacidades personales y cívicas del alumnado.

Un programa consiste en un plan sistemático de acción, específica y expresamente desarrollado para servir a un grupo de objetivos considerados valiosos desde una perspectiva educativa. Este plan está basado en un marco teórico y cuenta con las estrategias y las actividades necesarias para desarrollarlo y lograr sus objetivos (Mediano, Losada y Lord, 2013).

Un buen programa de ApS permite a los jóvenes realizar tareas importantes y de responsabilidad en sus comunidades y escuelas; la juventud asume roles significativos y desafiantes en una variedad de lugares, tales como guarderías, museos, actividades extraescolares, proyectos ecológicos, bibliotecas o centros de jubilados. Y, si bien puede compartir estas y otras características con diversas actividades educativas, para establecer diferencias entre el ApS y otras pedagogías próximas será de utilidad el cuadrante de aprendizaje-servicio propuesto por el Service-Learning Center de la Universidad de Stanford¹⁴.

¹⁴ <http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02.03>

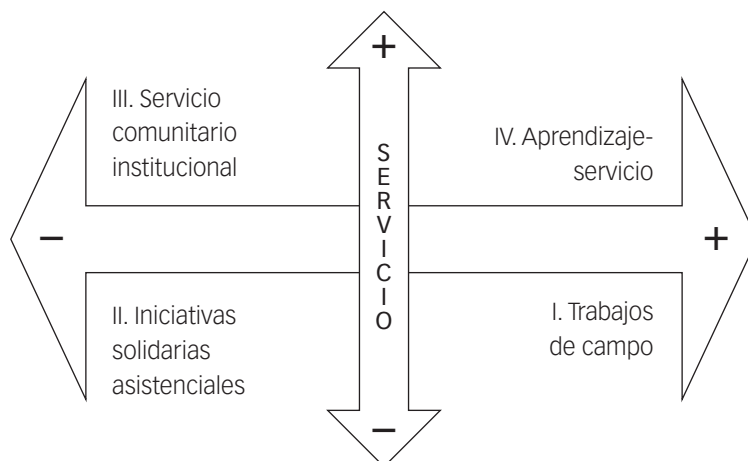


Ilustración 2. Cuadrante del aprendizaje-servicio. Service-Learning Center, Service Learning Quadransts, Palo Alto, CA, (1996).

Como puede extraerse del cuadro presentado, el ApS no son simples actuaciones puntuales. Más bien, la complejidad de estas experiencias es una característica compartida por todos los autores. Puig y colaboradores (2007) señalan que lo es por partida doble. Por un lado, porque integra tareas de aprendizaje y servicio y, por otro, por la gran variedad de actividades distintas que se realizan en su desarrollo. Estos autores señalan el ApS como una actividad compleja, diferente a otras actividades educativas, que se caracteriza por los siguientes rasgos: se aprenden nuevos conocimientos y se produce desarrollo personal; se requiere la participación activa por parte del alumnado; la actividad exige una cuidadosa planificación; es consecuente con las necesidades sociales; hay coordinación entre instancias; genera responsabilidad cívica; se integra en el currículo formal y no formal y se considera importante dedicar tiempo a la reflexión.

Son muchos los autores que coinciden en señalar el ApS como un programa de intervención sobre la comunidad para optimizar alguno de sus aspectos y para lograr de modo recíproco un mejor desarrollo de las capacidades personales y cívicas del alumnado.

En la medida en que la intervención promueve el cambio y la mejora, se trata de una innovadora práctica educativa que combina objetivos de aprendizaje curricular con objetivos de servicio a la comunidad, con la intención de mejorar las realidades donde se realiza el servicio, y que considera a quien recibe el servicio como un elemento central y no como un simple receptor de actos de caridad (Aramburuzabala, García-Peinado y Elvías, 2013; Aramburuzabala, 2013).

Es una experiencia innovadora, pero al mismo tiempo repleta de componentes muy familiares: el servicio voluntario a la comunidad y, por supuesto, el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores que desarrollan la escuela y las instituciones educativas no formales. La novedad no reside en cada una de sus partes, sino en vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente (Puig y Palos, 2006).

Llegados a este punto, la cuestión es determinar las características generales de esta metodología de enseñanza, tomando como referencia a autores como Puig y Palos (2006):

1. Se trata de una metodología educativa utilizable en la educación formal y no formal, aplicable con diferentes poblaciones y en diferentes contextos.
2. Propone un servicio a la comunidad que permita el aprendizaje y la colaboración en un marco de reciprocidad entre el contexto comunitario y los servicios educativos.
3. Se basa en la adquisición por parte del alumno de los contenidos clásicos de la enseñanza, junto a la adquisición de conocimientos y competencias no contemplados inicialmente.
4. Se basa en la reflexión sobre el entorno social, sobre sus dinámicas de funcionamiento y sobre los problemas y desigualdades sociales.
5. Requiere la alianza y cooperación entre instituciones educativas y entidades de servicios a la comunidad.
6. Provoca cambios en diferentes niveles, tanto individuales como grupales, institucionales o comunitarios, así como cambios en las políticas sociales y educativas vigentes.
7. Para su correcta implementación, requiere de la implicación de la Administración, la colaboración de distintas entidades y el impulso de instancias que faciliten la difusión de ideas, la presentación de las propuestas que han tenido éxito y la ayuda a la coordinación entre instituciones.

Tabla 13. Características generales del aprendizaje-servicio. Puig y Palos (2006)

Referirse al ApS como pedagogía implica considerar el rol del docente. El ApS supone un cambio de rol respecto a la pedagogía tradicional (Santos, Sotelino y Lorenzo, 2015). El profesorado hace partícipe al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando protagonismo en la gestión, desarrollo y evaluación del mismo. Ello supone repensar la metodología tradicional, anclada en la transmisión vertical de conocimiento y dar paso a un proceso de enseñanza horizontal como resultado del acuerdo entre profesores y alumnado.

En este marco, el profesor desarrolla una labor de mediación cualificada que resulta clave en esta metodología y que implica un proceso de acompañamiento educativo en los que el diálogo, la acción cooperativa, la toma de decisiones y demás actividades involucradas en este estilo educativo fortalecen la experiencia de ApS (García-Pérez y Mendía, 2015).

Santos y colaboradores (2015), que toman como referencia a Puig y colaboradores (2007) presentan el siguiente perfil del profesorado en el desarrollo de un proyecto de ApS:

El profesor...	Es un agente motivador durante todo el proceso.
	Es un facilitador del desarrollo del proyecto y de la consecución de los objetivos relacionados con los aprendizajes curriculares y con el servicio previsto.
	Potencia la utilización y diversificación de estilos de aprendizaje.
	Fomenta el ambiente de cooperación, de diálogo, de respeto y confianza mutua.
	Cede al alumnado el proceso de trabajo y aprendizaje, favoreciendo la autonomía y el desarrollo de competencias personales.
	Asume y potencia la importancia de la perspectiva ética de los aprendizajes y el desarrollo integral de la persona.
	Potencia la reflexión durante y al final del proceso.

Ilustración 3. Perfil del profesorado en el desarrollo de proyectos de ApS (Santos et al., 2015).

2.2.3. *El aprendizaje-servicio como experiencia educativa*

«A partir de la experiencia, por la experiencia, para la experiencia», manifestó Jonh Dewey, fundamentando así la función educativa de la experiencia. Dewey argumentó que la experiencia es una interacción entre el ser humano y su entorno, que ha de ser reflexiva y cargada de sentido para que suponga un aprendizaje para la persona. Este autor, padre de la Pedagogía Experiencial, establece los rasgos básicos del aprendizaje basado en la experiencia: observación de las condiciones, la formación y la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación activa. Estos elementos han de subyacer a cualquier proyecto de ApS.

La aplicación de esta concepción de la experiencia al ApS es clara, ya que para entender en qué consiste el ApS se ha de enmarcar dentro de la experiencia, como base del aprendizaje. El ApS entendido como experiencia es una práctica educativa organizada de tal modo que hace posible la relación directa de la experiencia de los jóvenes que están aprendiendo con los fenómenos de la realidad que estudian o consideran. Esto implica la experiencia y acción en el contexto como base del aprendizaje y supone que el contacto directo con los hechos desencadena procesos genuinos de aprendizaje (Puig et al., 2007).

El ApS se enmarca en la experiencia como fuente de aprendizaje, en el que los aprendices participan y reflexionan sobre su experiencia; es un modo de aprender a través de la actividad en el entorno. Los alumnos se comprometen en actividades que relacionan las necesidades personales y de la comunidad con oportunidades intencionalmente diseñadas con el fin de promover el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes (Jacoby, 1996).

Como experiencia de aprendizaje, a diferencia de otras, basa buena parte de su efectividad en el contacto directo de los jóvenes con la realidad, es decir, en su participación

activa en el contexto que les rodea. El ApS se apoya en la propia experiencia en tanto que primera fuente de aprendizaje.

Como experiencia educativa, es una *actividad con proyección social*, principio éste que es destacado por diversos autores, que señalan el valor de la acción, la necesidad de que la acción educativa combine la acción social, que parta de la experiencia real de sus protagonistas a través del servicio en su entorno y esté enmarcado dentro del aprendizaje.

Tapia (2010a) hace referencia al carácter experiencial en la denominación del ApS al considerar que el aprendizaje-servicio es una de las formas posibles de desarrollar un aprendizaje a partir de la experiencia, hacer para aprender.

A su vez, la autora señala la intersección entre los dos tipos de experiencias en el ApS: una específicamente académica, cuyo objetivo es que los alumnos apliquen metodologías de investigación y tomen contacto con la realidad en función del aprendizaje disciplinar determinado; la otra, la actividad solidaria escolar tradicional, que se realiza «en paralelo» a la vida académica.

Por otro lado, existen múltiples clasificaciones de las experiencias de aprendizaje-servicio. Como señala Sotelino (2014) entre ellas no difieren en exceso, sino que lo que hacen es una mayor descripción en función del servicio a realizar y de la relación con el medio. Este autor, en su trabajo de tesis doctoral, presenta dos clasificaciones:

Desde el marco del servicio, siguiendo a Puig y colaboradores (2007) y a Berger Kaye (2004) se distingue entre:

- Servicio de mejora del medio ambiente.
- Servicio de atención a personas y colectivos con necesidades concretas.
- Servicios de mejora de la calidad de la vida de la población.
- Servicios vinculados a causas solidarias y humanitarias de amplio alcance.

En relación a las acciones que se deben realizar, siguiendo a la Maryland Student Service Alliance (Puig et al., 2007), se presenta la siguiente clasificación:

- Acciones indirectas, realizadas en la práctica, pero que no suponen explícitamente un trato o contacto directo con la población beneficiada; por ejemplo, campañas solidarias para recaudar fondos.
- Acciones directas, que son acciones en las que se mantiene contacto directo y personal con los destinatarios y personas que intervienen directamente en la experiencia.
- Acciones de concienciación e intervención cívica, referidas a las actuaciones de concienciación, información y difusión sobre algún problema, injusticia, conflicto, etc., así como acciones de influencia política para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, y que van dirigidas a la población general.

2.3. Aprendizaje-servicio y justicia social

La sociedad es compleja, pero eso no nos exime de considerar dentro de la multiplicidad de factores un elemento esencial, el valor de la justicia. Una sociedad socialmente justa es aquella en la que todos los miembros tienen sus necesidades básicas satisfechas, todas las personas son iguales y tienen las mismas oportunidades para llegar al desarrollo de sus capacidades (Bell, 2007). Estos valores sociales han de ser promovidos y forman la educación para la justicia social.

La justicia social comienza con mirar más allá de uno mismo y ver las necesidades de los demás (Winterbottom, Lake, Ethridge, Kelly y Stubblefield, 2013). Desde esta premisa educar para la justicia social ha de configurar acciones y procesos educativos para desarrollar esta inquietud de miras. En este marco, el ApS considera las necesidades como elemento clave para su desarrollo.

El propósito de la educación para la justicia social es ofrecer experiencias transformadoras relacionadas con cuestiones de opresión y desequilibrio de poder. En un contexto social considerado en crisis en todas las dimensiones (económica, social, y de valores sociales), prácticas como el ApS desde el enfoque de justicia social son clave para proyectar valores sociales, de cohesión, de ciudadanía... Las profesoras Aramburuzabala, Cerrillo y Tello (2015) resaltan este aspecto:

«El aprendizaje-servicio como una estrategia pedagógica que compromete a los estudiantes en el servicio para mejorar la comprensión de los conceptos académicos a través de un aprendizaje práctico, y como un instrumento de reforma social y política que promueve el desarrollo sostenible y la justicia social» (p 90).

Muchos de los alumnos y alumnas en los centros escolares poseen la habilidad innata de preocuparse por el otro, de mostrar inquietud por los acontecimientos que suceden en su entorno próximo. Esta visión social se acompaña de dinamismo hacia el cambio y la mejora.

Se observa, pues, un valor añadido para la persona, que no sólo no hay que despreciar, sino que ha de ser promovido y potenciado. Todos los estudiantes deben tener la oportunidad de realizar actividades que les permitan desarrollar un compromiso cívico, habilidades de relación con los demás y de responsabilidad con el entorno y participación social.

Para Cipolle (2010), el aprendizaje-servicio no es solo una herramienta para el fortalecimiento de los estudiantes y de la mejora académica sino que además es un instrumento para el compromiso con la justicia social. Esta autora hace referencia a que la educación en justicia social comienza con las experiencias de los estudiantes, que poco a poco van profundizando hacia una perspectiva crítica de lo que les rodea y hacia una acción directa enfocada al cambio social.

Las experiencias de ApS permiten desarrollar en la persona unas capacidades cognitivas, afectivas, sociales, de gestión de uno mismo y de responsabilidad social que están

en la base de valores de justicia social y que han de formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el inicio del proceso educativo (Winterbottom et al., 2013).

En esta línea, Batlle (2013) se refiere al poder del ApS para acercar a los estudiantes a la vida real restando su capacidad creativa y emprendedora, resolviendo problemas por sí mismos y *dándoles* confianza para hacerlo, y poniendo a trabajar conjuntamente centros educativos y entidades. Esta autora resalta dos aspectos:

- En primer lugar, el verdadero éxito de la educación consiste en formar buenos ciudadanos capaces de mejorar la sociedad y no sólo su currículum personal.
- En segundo lugar, los niños y jóvenes no son los ciudadanos del futuro, son ya ciudadanos capaces de provocar cambios en su entorno.

En este marco de desarrollo personal y social, las aportaciones del ApS al individuo son innumerables (Batlle, 2013):

- Mejora el conocimiento mutuo y la comunicación entre los diferentes sectores de población, actores educativos y sociales, creando lazos de comunidad, rompiendo tópicos y estableciendo relaciones más afectuosas.
- Mejora la responsabilidad ciudadana, la participación y el compromiso de las personas, lo que lleva a muchos estudiantes a realizar voluntariado una vez finalizado el ApS.

Por otro lado, Aramburuzabala (2013) señala que cuando a una experiencia de ApS se le añade el enfoque de la justicia social, se enriquecen las experiencias de aprendizaje y de servicio, y los estudiantes toman conciencia de su propio concepto de justicia social y de su papel en la transformación social.

El proceso de reflexión-acción integrado en la experiencia de ApS permite articular los aspectos subjetivos, reflexivos y experienciales en la representación propia que el estudiante conforma sobre lo que es la justicia social. El planteamiento de las 3 R (Murillo et al., 2011), las tres grandes concepciones de Justicia Social que conviven en la actualidad, puede facilitar esta reflexión. Esta visión considera la justicia social como redistribución, reconocimiento y representación-participación. Mientras la primera se centra en la distribución de bienes y recursos, la segunda lo hace en el reconocimiento y el respeto cultural, y en la existencia de relaciones justas dentro de la sociedad. La tercera R se refiere a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas; de manera que las personas sean capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad.

La fortaleza del ApS, basada en la educación experiencial y en el interés por ayudar a las personas y organizaciones con necesidades, radica en su potencial de movimiento social transformador. Esta poderosa herramienta de aprendizaje y de transformación social permite que los estudiantes aprendan mientras actúan sobre las diversas necesidades del entorno con el objetivo de transformar la realidad mediante acciones de mejora, al tiempo que reflexionan de forma estructurada sobre la experiencia vivida (Aramburuzabala, 2013).

Por tanto, uno de los beneficios del aprendizaje-servicio es proporcionar oportunidades para que los alumnos se involucren en sus comunidades y experimenten empatía por los demás (Steen, O’Keefe, Griffin y Routzahn, 2012). El ApS implica situar al alumno en un papel activo en su entorno para actuar como motor de cambio desde una posición crítica estableciendo relaciones entre las situaciones y haciéndose partícipe de la mejora. Murillo y Aramburuzabala (2014) proponen algunas ideas útiles para elaborar un programa de ApS dirigido a la justicia social:

- El estudiante como centro de la acción, para aprender a valorarse y valorar a los demás, en una experiencia de construcción y cambio social.
- Colaborar dentro del aula y en la comunidad con la creación de contextos de interacción abiertos, sinceros y efectivos entre la escuela y la comunidad.
- Trabajar con proyectos, juegos de rol, simulaciones y experiencias como formas de vivenciar las experiencias.
- Pasar de la reflexión a la acción, a partir de la detección de necesidades para el diseño del plan de actuación.
- Buscar un enfoque inclusivo, multicultural y basado en valores que ha de inspirar y orientar la experiencia de ApS.
- Actuar para cambiar, bajo el prisma de la transformación y mejora social.

2.4. El aprendizaje-servicio como promotor de competencias

Uno de los factores clave en el proceso de transformación que está viviendo la sociedad en general, y con ella la educación, es el énfasis en la atención a los aprendizajes clave que permitan responder a las demandas sociales tales como la globalización, el multiculturalismo, las tecnologías de la información, la explosión de información que estas generan, la búsqueda de eficiencia, el desafío de la equidad, ..., retos que en su conjunto explican las razones por las que surge el aprendizaje por competencias y que justifican su radical necesidad. (Valle y Manso, 2013).

Si hay un elemento que capte el sentido del ApS en los centros escolares, es, precisamente, la promoción del aprendizaje competencial. En este sentido, Martínez (2008) señala lo siguiente:

«Un modelo formativo y de aprendizaje propio de la sociedad de la información debe estar orientado al logro de competencias y requiere combinar la adquisición de recursos cognitivos y la disponibilidad para movilizarlos en contextos reales; las situaciones de aprendizaje-servicio son una buena combinación de ambas» (p. 20).

Si la educación ha de promover el desarrollo de competencias que se consideran claves para la participación activa y responsable en la sociedad, parece lógico que su enseñanza se enmarque dentro del contexto en el que se va a aplicar. El desarrollo de compe-

tencias tiene que tener en cuenta la contextualización de los aprendizajes y plantear situaciones cotidianas y reales para que sean percibidos e interiorizados por los alumnos (Santos et al., 2015).

Poner a disposición de los alumnos situaciones cercanas a su vida cotidiana para que ejerciten sus competencias y pongan en marcha una actividad reflexiva sobre su acción conlleva un ejercicio competencial privilegiado. Este enfoque implica dotar de sentido a lo que se aprende, promover su funcionalidad, orientar la acción educativa al desarrollo de la persona, sin olvidar que ese desarrollo está vinculado a la sociedad en tanto en cuanto su concreción y puesta en marcha implica la participación como ciudadano.

De esta forma, el aprendizaje por competencias se centra en los aprendizajes esenciales para la vida y promueve la movilización de recursos cognitivos afectivos y sociales para participar en el entorno social.

Se define el término competencia como la habilidad para hacer algo satisfactoria y eficientemente. También como «la habilidad para responder a demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de conocimientos, destrezas cognitivas y prácticas, así como de componentes sociales y comportamentales (Gonczi, 2003)» (Mediano et al., 2013).

Las aportaciones del Consejo de Europa y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Comunidades Europeas, 2007), han sido esenciales para la puesta en marcha y desarrollo de la educación por competencias. En este marco, se definen las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, y las competencias clave como aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

A su vez, la OCDE¹⁵ señala que las competencias clave no están determinadas por decisiones arbitrarias sobre qué cualidades personales y habilidades cognitivas son deseables, sino por una cuidadosa consideración de los requisitos psicosociales previos para una vida exitosa y una sociedad que funcione bien. Una competencia es más que conocimientos y habilidades. Es una capacidad para hacer frente a un complejo de demandas, movilizando recursos psicosociales en un contexto particular. Por ejemplo, la capacidad de comunicarse de manera efectiva es una competencia que implica el conocimiento del individuo del lenguaje, las habilidades de comunicación y las actitudes hacia aquellos con los que se comunica. Desde este marco conceptual las competencias clave son clasificadas en tres grandes categorías:

1. Las personas necesitan ser capaces de utilizar una amplia gama de herramientas para interactuar efectivamente con el medio ambiente.
2. Los individuos necesitan ser capaces de relacionarse con los demás y de interactuar con grupos heterogéneos.

¹⁵ OCDE: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>

3. Las personas tienen que ser capaces de asumir la responsabilidad de la gestión de sus propias vidas, situar sus vidas en el contexto social más amplio y actuar de forma autónoma.

Este enfoque subyace a la propuesta curricular y de esa forma se recoge en los currículos de las áreas, materias y módulos de las etapas educativas del sistema educativo español. El Ministerio de Educación en su web¹⁶, y con la referencia de los marcos señalados, conceptualiza las competencias como: «saber hacer, que se aplica a una diversidad de contextos académicos, sociales y profesionales». A su vez, hace referencia a su transversalidad, dinamismo y globalidad, que implica integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje todas las áreas del conocimiento y las diversas instancias que conforman la comunidad educativa, tanto en los ámbitos formales como en los no formales e informales. Se identifican 7 competencias, que toman como referencia las ya mencionadas del Consejo de Europa. Las competencias clave descritas en la Orden ECD/6572015 son las siguientes: 1. comunicación lingüística, 2. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, 3. competencia digital, 4. aprender a aprender, 5. competencias sociales y cívicas, 6. sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y 7. conciencia y expresiones culturales.

Santos y colaboradores (2015) recogen la aportación del ApS a las competencias clave ya señaladas, tomando como referencia el currículo Básico de Educación Primaria:

- *Comunicación lingüística*. El ApS implica desarrollar habilidades relacionales a partir de la negociación y la convivencia con otros sujetos.
- *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*, en los cálculos que implican algunos proyectos, con experiencias en el campo de las ciencias.
- *Competencia en el conocimiento y la interacción con el medio físico* a partir del objetivo claro del ApS como relación con el medio.
- *Competencia digital*, a partir del manejo de distintas fuentes de información en el desarrollo de los proyectos.
- *Competencias sociales y cívicas*, a partir de la observación, análisis y reflexión crítica y de la participación social.
- *Conciencia y expresiones culturales*, con la promoción de la capacidad creativa en orden al desarrollo de actividades con claro peso cultural y social.
- *Aprender a aprender*, a partir de la reflexión sobre la práctica. Esto conlleva el desarrollo de estrategias de decisión, que implican una reflexión profunda y continuada; es decir un gran entrenamiento para otros procesos de enseñanza-aprendizaje.
- *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor*, al ser una buena oportunidad de aprender trabajando en favor de la comunidad.

¹⁶ <http://www.mecd.gob.es/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html>

En este marco, el ApS se convierte en una importante herramienta para los educadores, que pueden ver en esta metodología un sólido recurso para el desarrollo de aprendizajes disciplinares, el desarrollo de habilidades y la asunción de valores sociales, vertebrados todos ellos en un único proyecto.

Zerbikas presenta en su web varias guías prácticas¹⁷ para el desarrollo del ApS. Una de estas guías, presenta el ApS como un recurso eficaz para el desarrollo de las competencias básicas, en especial la competencia social y ciudadana y la competencia autonomía personal.

Autores como Rubio Serrano (2009) hacen referencia a las diferentes competencias que se promueven a través del ApS:

- *Competencias personales*: aquellas que están dirigidas a la construcción de la personalidad crítica, autónoma y responsable del individuo (autoconocimiento, autonomía, compromiso y responsabilidad, esfuerzo y constancia, eficacia personal y empoderamiento, liderazgo y tolerancia a la frustración, y resiliencia).
- *Competencias interpersonales*: son aquellas que capacitan a la persona para la convivencia en y con la sociedad (comunicación y expresión, perspectiva social y empatía, diálogo, resolución de conflictos, sentimientos de pertenencia a la comunidad, prosocialidad y hábitos de convivencia).
- *Competencias para el pensamiento crítico*: aquellas que responden a la necesidad de entender, comprender y valorar la complejidad del medio (curiosidad y motivación ante una realidad compleja y cambiante, conciencia y comprensión de retos y problemas sociales complejos, análisis y síntesis de la información, revisión de causas y consecuencias, apertura a otras ideas, comprensión crítica y juicio reflexivo, superación de prejuicios preconcebidos, toma de decisiones independientes en cuestiones morales, y conexión del aprendizaje con la experiencia personal).
- *Competencias para la realización de proyectos*: aquellas que posibilitan la iniciativa para alcanzar nuevas metas, así como la toma de decisiones personal y grupal (imaginación y creatividad para el diseño de proyectos, emprendibilidad e implicación para planificar, organizar, desarrollar y evaluar propuestas de trabajo, trabajo en equipo, iniciativa en la búsqueda e implementación de respuestas o soluciones, reflexividad en los procesos, conclusiones y posibilidades de mejora, y difusión y transferencia de ideas y proyectos).
- *Competencias para la ciudadanía y la transformación social*: aquellas que procuran formar a las nuevas generaciones, intentando lograr ciudadanos activos, solidarios, respetuosos y responsables (conciencia y comprensión de cuestiones sociales y acciones políticas, conocimiento de la riqueza del contexto comunitario comprometido con la transformación, participación en la comunidad y en cuestiones públicas, compromiso con el servicio comunitario, responsabilidad ciudadana, aficiones y capacida-

¹⁷ <http://www.zerbikas.es/guias-practicas/>

des puestas al servicio de otros, importancia de la igualdad, justicia social y necesidad de cambio).

- *Competencias vocacionales y profesionales*: aquellas que capacitan para el mundo laboral (conciencia de las opciones vocacionales, habilidades profesionales concretas propias de la acción de servicio, preparación para el mundo del trabajo, comprensión de la ética del trabajo).

2.5. Aprendizaje-servicio en los centros educativos

Como se viene señalando desde el inicio del capítulo, una de las características definitorias del aprendizaje-servicio es su desarrollo tanto en *ámbitos educativos formales* como no formales, en cualquier etapa educativa, edad y contexto. Para Puig (2015) el ApS tiene importantes aportaciones a la persona y a la sociedad. «El trabajo a favor de la comunidad, la ayuda a los demás, y en definitiva, la contribución al bien común son dinamismos de gran valor para alcanzar el bienestar y la convivencia social» (p. 77).

La educación no formal está vinculada a distintos tipos de actividades educativas que se desarrollan desde asociaciones y organizaciones colectivas, de participación y movimiento ciudadano, con el objetivo de promover valores, y actuaciones en pro de la mejora social. La finalidad de muchas de estas organizaciones y sus proyectos constituye en sí mismas ApS. La presente tesis doctoral respeta el valor del ApS en el contexto educativo informal y no formal, pero se centra en el ApS y la educación formal.

«Formal» en educación siempre se ha vinculado a título académico, a sistema educativo, a currículo escolar y a centro escolar; es decir, a múltiples conceptos que nos llevan a definirlo como toda actividad educativa enmarcada dentro de las diferentes etapas educativas del sistema educativo institucionalmente establecido. Por tanto, se incluye aquí el proceso educativo iniciado en la etapa de educación infantil, que llega hasta las etapas postobligatorias (bachillerato, formación profesional y universidad), pasando por las etapas obligatorias (educación primaria y educación secundaria obligatoria), además de las enseñanzas de régimen especial vinculas a las artes, idiomas o deportes.

En el contexto nacional español son múltiples las experiencias educativas relacionadas con el servicio a la comunidad que se desarrollan en los centros escolares. Aunque no todas ellas encajan en el formato del ApS, sí pueden ir orientadas hacia el mismo. En ocasiones se trata de propuestas de voluntariado que podrían convertirse también en oportunidades de aprendizaje escolar. Otras veces son actividades extraescolares solidarias que podrían fácilmente vincularse al currículo; o experiencias de trabajo por proyectos en los que sus protagonistas podrían aplicar lo aprendido en beneficio de la comunidad (Puig et al., 2007).

Como ya se ha señalado, la conceptualización del ApS es precisamente el equilibrio entre los objetivos de aprendizaje y las necesidades de la comunidad. De esta manera, las iniciativas desarrolladas en los centros escolares que se orientan a realizar un servicio solidario pueden ser consideradas ApS en la medida en que promueven la participación y el aprendizaje curricular de los estudiantes a la vez que se ofrece un servicio.

Rial (2010) señala que este tipo de experiencias busca lograr ciertos cambios que deben traducirse en una mejora en las condiciones de los implicados, que en este caso es el centro escolar y la comunidad. Desde este marco, se considera el ApS como una innovación y mejora de las instituciones educativas (Aramburuzabala, 2013).

El proceso de cambio escolar comienza cuando algún miembro de la comunidad escolar, un miembro del equipo directivo, un docente o los propios estudiantes, toman la decisión de que es necesario hacer algo para mejorar la escuela. El desencadenante de dicha decisión puede ser una presión interna o externa –cambios normativos, socio-demográficos o tecnológicos, problemas que afectan al centro, la insatisfacción de familias, estudiantes o docentes– pero en última instancia, es muy importante que la propuesta de mejora concreta provenga de algún agente interno del centro. La clave es que uno o varios miembros de la comunidad escolar asuma la decisión de cambiar y transmita esa iniciativa a sus colegas (Murillo y Krichesky, 2012).

Distintos autores (Marchesi y Martín, 1998, Hargreaves, Moore y Manning, 2001 en Vázquez, 2013) han definido las «fases» o «momentos» del proceso de cambio: Iniciación, implementación, institucionalización y sostenibilidad.

Iniciación	Implementación	Institucionalización	Sostenibilidad
Diagnóstico de base Planificación Negociación Sensibilización Diseño de un plan	Puesta en marcha de la propuestas Definición de equipos de trabajo Manejo del conflicto Seguimiento	Incorporación del cambio a las prácticas educativas (cultura institucional) Adaptación mutua Profesionalización de las prácticas	Apoyos que aseguran continuidad en el cambio Evaluación para la toma de decisiones

Tabla 14. Fases o momentos en los procesos de cambio escolar. Vázquez, 2013.

2.5.1. Inicio del aprendizaje-servicio

La fase de iniciación, también denominada «etapa de génesis», se refiere al momento germinal del cambio, cuando son presentadas las iniciativas. Muchos autores la relacionan con un momento de «sensibilización» de los implicados hacia la propuesta (Vázquez, 2013).

En el caso del ApS, su inicio en un centro es muy variado y, como señala Batlle (2013), en la mayoría de ocasiones suele empezar como una práctica de un profesor concreto que la escuela acoge pero que no necesariamente se incorpora al proyecto educativo del centro. Esta autora hace referencia a dos caminos que suelen darse en los centros que desarrollan un proyecto de ApS. Por un lado está el camino de la transición de una experiencia solidaria o trabajo de campo que se viene desarrollando con éxito. Se decide probar a ver si hay una mejora transformándola en una experiencia de ApS, bien sea a través de la conexión con el currículo, reforzando los contenidos en una práctica solidaria o dotando de servicios a la comunidad en un trabajo de campo. Y por otro, el ca-

mino de la copia o inspiración en experiencias de otros centros educativos; es común que los profesores participen en jornadas de formación, de intercambio de experiencias que permitan una apertura a nuevos procesos educativos; esto explica la rapidez con que se extienden algunas experiencias de ApS.

En otras ocasiones es el propio ideario del centro, su Proyecto Educativo de Centro, el que marca su inicio como experiencias que se desarrollan en el centro.

Hacer referencia al proyecto educativo del centro es «mirar a los ojos» a un centro. Este documento es el marco de definición, de personalidad y de diferenciación de otros centros que define la identidad del centro, sus finalidades y su estructura organizativa y funcional. Es elaborado por la comunidad educativa como declaración de intenciones ante la acción educativa. Desde el punto de vista normativo está regulado por una ley estatal aunque existen instrucciones anuales de inicio de curso definidas desde el ámbito de Comunidad Autónoma en la que se establecen los elementos esenciales adaptados a la singularidad de cada realidad educativa. Es, pues, un ideario que define el estilo educativo del propio centro.

La situación óptima es que sea en el Proyecto Educativo del Centro donde se recojan los principios que fundamenten o aseguren el desarrollo de los proyectos de ApS. De esta forma se establecerá coherencia entre los aspectos ideológicos, pedagógicos, metodológicos y organizativos que favorecen el desarrollo de los proyectos (Puig et al., 2007).

Así pues, las experiencias de ApS han de tender a formar parte de este marco de referencia de la actividad de un centro escolar. Aunque esta meta no es sencilla, en los últimos años se está tornando en una realidad en distintos centros.

En cualquier caso, para iniciar un proyecto de ApS es necesario analizar el estado de la situación institucional, lo que permite determinar el punto de partida, los objetivos a los que se quiere llegar y las acciones a realizar. En esta etapa es conveniente planificar actividades que permitan a los actores institucionales tomar conciencia de lo ya hecho, recuperar las experiencias solidarias previamente realizadas o en curso y evaluar sus fortalezas y debilidades (Rial, 2015).

2.5.2. Implementación del aprendizaje-servicio en los centros educativos

La fase de implementación coincide con la puesta en marcha de un proyecto de trabajo diseñado y acordado en la fase anterior. Este segundo momento suele ser el más extenso, por lo que requiere de sistemas de seguimiento que permitan identificar avances y dificultades que habiliten su pronta resolución (Vázquez 2013).

En un sentido general, «proyecto» es un conjunto de actividades articuladas, con un orden determinado, para conseguir un objetivo en un plazo establecido (Rial, 2015). Tomando como base esta conceptualización y considerando el equilibrio entre acción de servicio y currículo escolar, en este trabajo se define «proyecto de ApS» como el conjunto de actividades planificadas, desarrolladas y evaluadas que permiten a los alumnos desarrollar el currículo a través de la realización de una acción solidaria determinada.

Poner en marcha un proyecto no es fácil. En el caso del ApS, supone el inicio de un camino que tiene como finalidad no solo la mejora escolar sino la comunidad en la que se desarrolla. Implica, sin duda, no solo compromiso, entusiasmo y formación, sino también una adecuada planificación (Rial 2015). Este autor señala una serie de elementos esenciales a tener en cuenta en esta fase:

- La participación de todos los actores, especialmente de los estudiantes.
- La inclusión de aprendizajes curriculares específicos, dando cuenta de qué asignaturas y temas están involucrados, y asegurando su posterior evaluación.
- Acciones solidarias que redunden en una respuesta efectiva a necesidades sentidas de la comunidad, pero que, a su vez, puedan ser llevadas a cabo por los alumnos teniendo en cuenta sus características y preparación.

A partir de los aspectos comunes en las múltiples conceptualizaciones de ApS, Santos y colaboradores (2015) presentan una serie de elementos que consideran básicos en la implantación del ApS. Estos elementos son:

- Aprendizaje sistematizado, potenciando el desarrollo de competencias transversales. Este aprendizaje puede corresponder a los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996).
- Servicio planificado, real y con rigor, tomando como punto de partida las necesidades del entorno inmediato y con el objetivo de la mejora de la situación planteada.
- Proyecto educativo con una clara intencionalidad pedagógica, planificado y evaluado por parte del profesorado. La articulación del aprendizaje y del servicio debe ser rigurosa y de calidad.
- Participación activa de los destinatarios en todas las fases del proyecto, lo que se considera la base de la motivación y del sentimiento común de compromiso.
- Reflexión, que supone una evaluación continua del proceso permitiendo integrar los aprendizajes, adecuarlos al servicio y mejorar la calidad del proyecto, a la vez que aporta utilidad y calidad al proyecto de aprendizaje-servicio.

La revisión de la literatura coincide en señalar una secuencia sencilla y compartida con el desarrollo de cualquier tipo de proyectos, que se presentan en la siguiente ilustración:

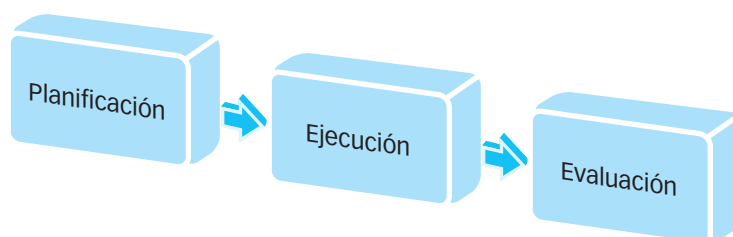


Ilustración 4. Etapas en un proyecto de ApS. Puig et al., (2007).

Igualmente Rodríguez, de la Herrán y Cortina (2015) recogen distintas cuestiones de interés para el desarrollo de los proyectos de ApS:

FASES	CUESTIONES
PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué elementos curriculares se quieren desarrollar? (objetivos, contenidos, competencias básicas) • ¿Cómo podemos integrarlo en el currículum? • ¿Cómo se tienen que coordinar los profesionales del centro educativo? • ¿Qué formación necesitan los profesionales que van a participar en la metodología del ApS? • ¿Desde qué áreas se van a desarrollar las actividades? • ¿Contienen las actuaciones planificadas elementos interdisciplinares o transdisciplinares? • ¿Qué instituciones externas al centro educativo pueden participar en el ApS? • ¿Cómo se coordina el centro educativo con los diversos contextos en los que va a participar el alumnado a través de la acción social? • ¿Cuál debe ser la participación de las familias en el desarrollo de las actividades planificadas desde el ApS?
EJECUCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son los tiempos de participación del alumnado tanto en el contexto escolar como en otros entornos? • ¿Cómo se da coherencia a la acción social directa y al trabajo en el aula? • ¿Cuál es la respuesta y la actitud de las instituciones externas al centro educativo? • ¿Se favorece la reflexión en el proceso de acción directa? • ¿Cómo se responde a las necesidades surgidas en el alumnado?
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se facilita la reflexión posterior para la formación? • ¿Cómo se ha llevado a cabo la coordinación entre los distintos agentes que han participado? • ¿Qué mejoras pueden derivarse de la experiencia a nivel didáctico y de organización? • ¿Se favorece la (auto) evaluación crítica y constructiva? • ¿Qué participación tienen las instituciones externas al centro que han participado en el ApS en la evaluación de las experiencias? • ¿Se crea un clima favorable para la indagación posterior en los aprendizajes y desaprendizajes?

Tabla 15. Fases y cuestiones en el desarrollo de los proyectos de ApS. Elaboración propia a partir de Rodríguez y colaboradores (2015).

A estas tres etapas, Puig y colaboradores (2007) añaden las de preparación y evaluación del educador, conformando una estructura en 5 fases. Se presenta a continuación la secuencia completa, que incluye los pasos en cada una de las fases. Como señalan los autores, la ordenación secuencial, así como la intensidad o el peso específico de cada fase, puede variar en función del proyecto.

ETAPA	FASES
1. <i>Preparación del educador</i>	Análisis del grupo y de cada participante
	Detección de necesidades, servicios y transiciones
	Vinculación curricular
	Planificación del proyecto
2. <i>Planificación con el grupo</i>	Motivación
	Diagnóstico del entorno y definición del proyecto
	Organización del trabajo
	Reflexión sobre los aprendizajes de la planificación
3. <i>Ejecución con el grupo</i>	Ejecución del servicio
	Relación con el entorno
	Registro, comunicación y difusión
	Reflexión sobre los aprendizajes de la ejecución
4. <i>Evaluación con el grupo</i>	Balance de los resultados del servicio
	Reflexión y balance final de los aprendizajes
	Proyección y perspectivas de futuro
	Celebración
5. <i>Evaluación del educador</i>	Evaluación del grupo y de cada estudiante
	Evaluación del trabajo en red con las entidades
	Evaluación de la experiencia como proyecto ApS
	Autoevaluación del educador

Tabla 16. Etapas y fases en los proyectos de ApS. Puig y colaboradores (2007).

Rial (2015) hace referencia al «itinerario» como metáfora del camino que siguen los proyectos, indicado una serie de etapas y procesos transversales que resultan adecuados para su desarrollo. Se trata de una guía que tiene en cuenta la dinámica particular de cada institución en la puesta en marcha de los proyectos.

El autor propone un itinerario como instrumento útil para los responsables del proyecto. Asimismo, señala que éste no debe ser considerado un esquema rígido. Para comenzar, no es necesario un diseño «perfecto» ni completo, sino simplemente realizar la experien-

cia y tratar de ir adecuándola a la realidad de la institución, de los estudiantes y de la comunidad destinataria y de analizar los elementos que permitirán mejorarla en el futuro.

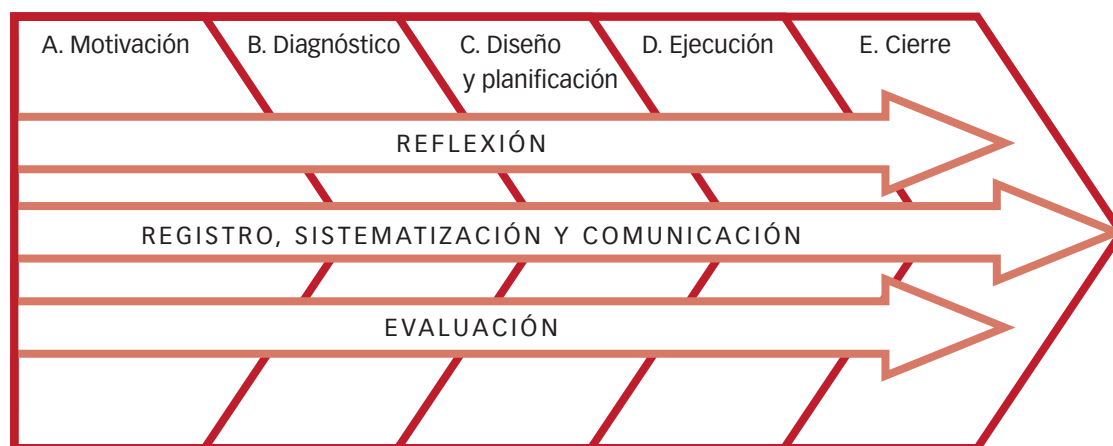


Ilustración 5. Itinerario en ApS. Rial (2015).

2.5.3. Institucionalización del aprendizaje-servicio

La fase de institucionalización se asocia a un momento clave en el proceso de cambio, ya que se refiere a la incorporación de lo novedoso a las rutinas naturales del centro. Lo que hasta ese momento era considerado un «elemento externo», pasa a formar parte de las dinámicas naturales del colectivo institucional (Vázquez 2013).

Desde el punto de vista del centro, el ApS se entiende como una propuesta de cambio que debe pasar por varios estados, especialmente cuando se trata de experiencias iniciadas de forma aislada por iniciativa de un profesor o grupo de profesores, lo que suele ocurrir en la mayoría de los casos en la realidad española actual. En estos casos se corre el riesgo de que se queden en una experiencia puntual, generando un cambio superficial. Esta cuestión es de enorme trascendencia y un aspecto a cuidar si se quiere llegar a la consolidación e institucionalización de la propuesta.

En esta línea, Ierullo (2012) señala que el nivel de institucionalización del ApS puede entenderse como una variable que permite poner de manifiesto en qué medida la implementación de una experiencia particular se enmarca dentro de la propuesta pedagógica del centro y, por lo tanto, supera la iniciativa aislada de algún docente o directivo.

Si bien existe abundante literatura sobre la institucionalización del ApS en el ámbito de la Educación Superior, la situación es distinta para el resto de etapas educativas, entre las que se incluyen las etapas que son objeto del presente estudio. No obstante, se presenta aquí una revisión de distintas aportaciones en relación a la cuestión que nos servirán de base para el desarrollo de este trabajo.

Prentice (2002) señala la importancia de que se contemplen tres niveles de institucionalización:

- Estructural, referido a que el ApS ha de estar integrado en las distintas estructuras del centro.

- Procedimental, que implica la planificación del proceso de institucionalización en sí mismo, de manera que sirva de guía.
- Cultural, que implica la asunción del proceso por parte de toda la comunidad educativa.

Partiendo de estas premisas, en un centro educativo la institucionalización debería estar incluida en la propuesta pedagógica del Proyecto Educativo, como documento marco del centro. Pero la práctica dice que no siempre es así. Tapia (2010a) apoya esta concepción cuando señala que las prácticas de ApS institucionalizadas son las que forman parte del proyecto educativo del centro y por tanto son consideradas parte de su identidad y son compartidas por la comunidad educativa.

Campus Compact¹⁸ es una asociación nacional estadounidense de educación superior que está dedicada exclusivamente al aprendizaje-servicio y el compromiso cívico en la universidad. Desde que se creó en 1985 constituye un referente en el ApS. Bringle y Hatcher (2000) realizaron un estudio sobre el proceso de institucionalización en 44 instituciones pertenecientes a Campus Compact que desarrollaron un plan para la implementación del ApS en el que participó un equipo de directivos, docentes y personal administrativo. Los resultados indicaron que la institucionalización es más probable cuando (a) existe congruencia entre la misión institucional y la planificación estratégica, (b) existe una amplia aceptación de la necesidad de planificación y asignación de recursos a largo plazo para apoyar el ApS, (c) los profesores juegan un papel fundamental en la planificación, (d) se ofrecen incentivos y (e) el trabajo de los docentes es ampliamente publicitado.

Andrew Furco (2009) es un referente en los estudios y aportaciones sobre los procesos de institucionalización del ApS en la educación superior. Entre sus contribuciones destaca la referencia a las diferencias entre prácticas institucionalizadas y prácticas marginales, así como la rúbrica de autoevaluación.

Una práctica institucionalizada es:	Una práctica marginal es:
Rutinaria	Ocasional
Extendida	Aislada
Legitimizada	No aceptada
Esperada	Incierta
Apoyada	Débil
Permanente	Temporal
Resiliente	Vulnerable

Tabla 17. Diferencias entre prácticas de ApS. Furco (2009).

¹⁸ <http://compact.org/>

La rúbrica constituye un instrumento de autoevaluación de la institucionalización del ApS en los centros. La versión original fue aplicada de forma piloto en ocho universidades y posteriormente revisada en 1999. Esta última versión pasó a formar parte de una serie de Seminarios Regionales de Institucionalización del aprendizaje-servicio ofrecidos por Campus Compact. Desde entonces más de 80 instituciones han utilizado la rúbrica. En el año 2000 se publicó una guía para utilizar la rúbrica, de la que se sigue recogiendo retroalimentación sobre sus fortalezas y debilidades. La nueva versión de 2003 mantiene todavía la estructura de las cinco dimensiones originales. En relación a esta nueva versión, Furco (2011) señala:

«Esta nueva versión incluye un nuevo componente de «apoyo de los departamentos», que facilita la reflexión sobre el importante papel que juegan los departamentos en el desarrollo del ApS en la educación superior (Holland, 2000). Las otras revisiones consisten, principalmente, en leves cambios en los términos utilizados, que clarifican el significado y la intención de los distintos componentes» (p. 78).

Cada una de las cinco dimensiones de la rúbrica de autoevaluación incluye una serie de componentes que las caracterizan. A continuación se detallan las cinco dimensiones de la rúbrica y sus respectivos componentes:

DIMENSIÓN	COMPONENTES
1. Filosofía y misión del ApS	Definición del ApS Plan estratégico Alineación con la misión institucional Alineación con los esfuerzos de reforma educativa
2. Implicación y apoyo de los docentes en el ApS	Sensibilización y conocimiento por parte de los docentes Implicación y apoyo de los docentes Liderazgo de los docentes Incentivos y reconocimiento a los docentes
3. Implicación y apoyo de los estudiantes en el ApS	Sensibilización y conocimiento de los estudiantes Oportunidades para los estudiantes Liderazgo de los estudiantes Incentivos y reconocimientos a los estudiantes
4. Participación y asociación de los socios comunitarios	Sensibilización y conocimiento de la contraparte comunitaria Entendimiento mutuo Liderazgo y voz de la contraparte social o pública

DIMENSIÓN	COMPONENTES
5. Apoyo institucional al ApS	Entidad coordinadora Entidad diseñadora de políticas Equipo humano Fondos y recursos Apoyo administrativo Apoyo de los departamentos Evaluación y logro de objetivos

Tabla 18. Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Furco, (2011).

Ierullo (2012) sostiene que, a partir de los estudios de investigación desarrollados por CLAYSS, es posible afirmar que el nivel de institucionalización de las experiencias de ApS constituye un factor clave en la calidad de los proyectos y, por tanto, resulta clave estudiar esta variable. Este autor cita tres dimensiones que están íntimamente vinculadas al proceso de institucionalización y que se presentan a continuación:

Dimensión 1. Trayectoria de la experiencia, que se refiere a las estrategias desplegadas por las instituciones y los docentes responsables para dar continuidad a las experiencias a lo largo del tiempo. Ierullo (2012) contempla dos grupos de indicadores: por un lado, la antigüedad en la experiencia y, por otro, los reconocimientos y/o premios que ha recibido la experiencia, dado que generalmente los proyectos de calidad logran trascender de las fronteras institucionales.

Dimensión 2. Apoyos internos de la institución. Esta dimensión se refiere al grado de apoyo que encuentra el docente responsable de la experiencia en otros docentes y en el equipo directivo para el desarrollo del proyecto y para lograr su inserción como parte de la oferta educativa institucional. En esta dimensión, el autor considera los siguientes grupos de indicadores:

- Participación del equipo directivo en la toma de decisiones del proyecto.
- Participación de los docentes para facilitar la continuidad de la experiencia en el tiempo.
- Inclusión de la experiencia en el proyecto educativo institucional.
- Designación explícita de un docente como coordinador del proyecto.

Dimensión 3. Inserción en las prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje, lo cual va más allá de la sostenibilidad en el tiempo ya que implica la inserción de estas experiencias en la vida diaria del centro. En este sentido, Ierullo (2012) considera necesario analizar varios indicadores relativos a los siguientes aspectos:

- La participación de los estudiantes en las experiencias de ApS, tanto voluntaria como obligatoria. La obligatoriedad en la participación facilita que la implicación en el pro-

yecto y los resultados logrados en el marco del mismo puedan ser considerados como referentes de evaluación de las materias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Los tiempos institucionales dedicados a los proyectos teniendo en cuenta el calendario académico, horario lectivo y las actividades extracurriculares.
- Los espacios curriculares involucrados, no sólo a nivel cuantitativo, sino también teniendo en cuenta su perfil, lo que permitirá el desarrollo de los proyectos.

Rubio, Puig, Martín y Palos (2015) presentan el proceso de diseño de una rúbrica de autoevaluación de experiencias de ApS a partir del análisis detallado de experiencias en diferentes etapas y ámbitos. Este instrumento se orienta a tres finalidades: por un lado, facilitar la autoevaluación de las experiencias de ApS, por otro, favorecer la optimización de las actividades que se desarrollen y que se tenga la intención de replicar, y por último, animar al diseño de actividades nuevas. Como señalan los autores «en estos momentos se ha iniciado el proceso de difusión y aplicación de la misma con la voluntad de avanzar en el estudio de los procesos de reflexión compartida y cambio institucional» (p. 124).

2.5.4. Sostenibilidad del aprendizaje-servicio

La sostenibilidad en ApS ha sido incorporada como fase más recientemente por Hargreaves, Earl, Moore y Cercadillo Villazán (2001). Se entiende por «sostenibilidad» un conjunto de estrategias que se cruzan con todas las demás, y cuyo objetivo es sostener el proceso de cambio mientras alcanza su óptimo desarrollo.

En el ApS la sostenibilidad viene dada por su institucionalización, que se expresa a través de los indicadores de permanencia mencionados anteriormente y, con ella, el proceso de cambio y mejora del centro.

Este proceso está condicionado por una serie de factores. Para Puig (2015), los centros consolidan sus experiencias de ApS cuando cumplen ciertas condiciones organizativas. Estas condiciones son las siguientes:

- Existencia de un núcleo innovador e impulsor, que cree en el ApS y en su aportación, que está comprometido y le dedica tiempo y energía.
- Reconocimiento y apoyo del equipo directivo, para evitar que el ApS sea una experiencia puntual y se pueda ofrecer al claustro para formar parte del proyecto del centro.
- Disponer de momentos para programar y coordinar propuestas, y contar con una persona de referencia. En este sentido los autores señalan:

«La implantación sostenible del aprendizaje-servicio en un centro educativo requiere que el profesorado implicado disponga de tiempo para pensar en iniciativas, programarlas en los planes de trabajo y coordinarse con el resto del profesorado. También resulta conveniente que el centro designe a una persona que actúe como referente en la relación con el resto del profesorado y las entidades sociales» (pp. 81-82).

- Conocer y contactar con las entidades comunitarias dispuestas a colaborar.

- Incorporar el aprendizaje-servicio en el proyecto educativo del centro para completar la consolidación del ApS.
- Atender a la optimización de los detalles organizativos y pedagógicos de las experiencias, con la concreción de cuestiones relativas a los espacios, recursos y procesos que se llevan a cabo en el ApS.
- Celebrar y difundir las realizaciones, con el reconocimiento de los éxitos como fuerza esencial para la motivación e implicación de todos.

2.6. Aprendizaje-servicio como innovación educativa

El aprendizaje ya no depende tanto de lo que ocurre en el aula, como de las interacciones que se establecen en todos los contextos en los que intervienen las personas (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003). Esta concepción del aprendizaje supone abrir el proyecto educativo de la escuela para dar respuesta a las necesidades y demandas sociales actuales, y, a su vez, constituir una mejora e innovación para la propia institución. Las profesoras López-Bueno, Cerrillo y García-Peinado (2013) hacen referencia al aprendizaje-servicio como una metodología que favorece la transformación social y la colaboración en la introducción y desarrollo de innovaciones educativas en los centros.

Como señala Batlle (2013), la sociedad ha dado pasos gigantes en las últimas décadas y la educación no es ajena a los procesos de innovación. No se trata de que haya discursos seductores sobre promoción del talento y habilidades personales, la capacidad de aprender a aprender, la necesidad de cambio... sino propuestas que tengan una clara finalidad. Por ello, es necesario tener presente la finalidad del proceso educativo, reflexionar sobre uno mismo y explorar las posibilidades para formar ciudadanos que puedan participar activa y responsablemente en la sociedad. Sólo con una conciencia social compartida se podrán poner en marcha mecanismos para el cambio y mejora de los centros y de la educación.

Lucas y Martínez Odría (2012) destacan el amplio consenso que existe sobre la urgencia de formar al alumnado en valores de ciudadanía y propiciar su participación en la comunidad. Estas actuaciones han de estar en la base de las propuestas de innovación y mejora de las dinámicas escolares.

En este sentido, el ApS proporciona un espacio ideal para el desarrollo de percepciones y actitudes favorables a la transformación social, ya que da «un paso más allá, del ApS como una metodología inocente hacia el ApS como metodología emancipadora» en la que los educadores, los estudiantes y la comunidad pueden ser catalizadores del cambio (Smith-Tolken y Williams, 2011).

Martínez y colaboradores (2013) toman como referencia a varios autores cuando mencionan que, en la sociedad actual, la educación ha de promover competencias unidas a elementos sociales y éticos. Estos autores hacen hincapié en la construcción del conocimiento desde un marco de aprendizaje en colaboración y no en la mera transmisión de contenidos, priorizando la significatividad, conexión e interrelación, y el diálogo.

Señalan además, que con este objetivo trabajan muchos centros educativos, con propuestas como el ApS que permiten educar a personas competentes capaces de poner sus conocimientos y habilidades al servicio de los demás.

En este marco, el ApS se representa como una de las metodologías innovadoras de docencia e investigación que refuerzan la calidad de la enseñanza (Lucas y Martínez Odría, 2012). Esta metodología supone un enriquecimiento del proceso educativo y la consecución de los objetivos educativos y sociales. Los dos elementos, aprendizaje y servicio, forman una combinación de calidad y mejora, donde el aprendizaje mejora la calidad del servicio y viceversa. (Eyler, Giles y Braxton, 1997).

Son múltiples las razones para poner en marcha el ApS en un centro. Entre ellas, Batlle (2013) recoge diez, que se presentan a continuación:

1. Para recuperar el sentido social de la educación, que debe servir para la mejora de las sociedad.
2. Para hacer crecer un concepto democrático y participativo de ciudadanía de todas las personas que supere la asociación de ciudadanía al ejercicio de derechos individuales y a las actitudes de consumo.
3. Para poner el valor-eje en la responsabilidad hacia uno mismo y hacia los demás, dando especial relevancia a las relaciones personales y a la preocupación porque todo el mundo pueda vivir bien.
4. Para aumentar la cohesión y capital social en los barrios y poblaciones, potenciando la complicidad y la suma de los esfuerzos educativos de los diversos actores, trabajando en red.
5. Para fomentar el voluntariado, aumentando la calidad de los servicios a la comunidad que prestan las entidades y las ONG, por el hecho de vincular su causa a los aprendizajes de los chicos y chicas.
6. Para integrar los aspectos cognitivos con los aspectos actitudinales y morales del aprendizaje.
7. Para aprender mejor y mejorar los resultados académicos y la motivación hacia el estudio, al ver la utilidad social de aquello que se aprende y sentirse reconocido y valorado.
8. Para reforzar las buenas prácticas educativas existentes y mejorar la imagen social de los centros educativos en los barrios y poblaciones, mostrando la capacidad de los centros para generar cambios en el entorno, aumentando también la visibilidad y el liderazgo de los maestros y educadores en cuanto dinamizadores sociales.
9. Para impulsar la cultura emprendedora entre los jóvenes, fortaleciendo su capacidad a la hora de enfrentarse a adversidades y situaciones de crisis económica.
10. Para mejorar la percepción social de los adolescentes y los jóvenes, a menudo estereotipada y estigmatizada por los medios de comunicación.

Ahora bien, la aplicación de iniciativas como el ApS no puede ser directa ni inmediata, sino que se ha de tomar en cuenta una serie de consideraciones, tal como señalan Lucas y Martínez Odría, 2012:

- Partir de una conceptualización consensuada de la metodología estableciendo con claridad las notas definitorias de la misma.
- Ser integrada en el Proyecto Educativo de la institución favoreciendo que sea trabajada de modo transversal.
- Contar con la implicación y participación, en la medida de lo posible, del conjunto de la comunidad educativa, incluidas las familias y la comunidad local.
- Elaborar materiales didácticos y de formación del profesorado que sean de calidad y que se adapten a la realidad y las necesidades del personal docente. Se trata de conseguir que sean eficaces y de utilidad para la labor docente cotidiana del profesorado.

2.7. Iniciativas e investigación en aprendizaje-servicio

Estados Unidos es la región en la que surgen y se han desarrollado más iniciativas de ApS y más investigaciones (Alonso, Arandia, Martínez, Martínez y Gezuraga, 2013). En ese país, el desarrollo del ApS como método pedagógico que integra el servicio a la comunidad y el aprendizaje académico comenzó en la década de 1970 y su práctica se ha ido definiendo mediante el establecimiento de un conjunto de normas basadas en la investigación, que se han utilizado para informar a los profesionales y promover políticas que estimulan su desarrollo (Spring, Grimm y Dietz, 2008).

El trabajo desarrollado por Eyler y sus colaboradores (1997), basado en datos de 1.500 estudiantes de 20 universidades, reveló cómo la participación en el ApS tiene un impacto en los resultados académicos incluso a lo largo de un solo semestre. Astin, Vogelgesang Ikeda y Yee (2000) presentaron como conclusiones de su estudio que la participación en ApS tiene efectos positivos en los resultados académicos, el desarrollo de valores de compromiso, la auto eficacia, el liderazgo, la elección de una carrera de servicio y los planes para participar en actividades de servicio tras finalizar la universidad.

Por otro lado, un estudio de prevalencia de ApS en la escuela pública desarrollado por Spring y colaboradores (2008) demostró que la escuela sigue valorando su papel en la educación de los jóvenes para ser ciudadanos activos y participativos.

A su vez, Alonso y colaboradores (2013) recogen las aportaciones de Robinson y Torres (2007), quienes plantean el ApS como una de las mejores prácticas para trabajar contenidos específicos. Kuh (2008) sitúa el ApS en Estados Unidos como una de las diez mejores prácticas educativas, y se refiere a esta metodología de la siguiente manera:

«En estos programas, la idea es proporcionar a los estudiantes experiencias directas con los temas que están trabajando en el plan de estudios para analizar y resolver problemas de la comunidad. Un elemento clave es la oportunidad que tienen los

estudiantes de aplicar lo que aprenden en entornos del mundo real. Estos programas parten de la idea de que devolver algo a la comunidad es importante para la escuela, y que el trabajo con socios de la comunidad es una buena preparación para la ciudadanía, el trabajo y la vida» (Kuh, 2008, p. 21).

Para Scott y Graham (2015) la literatura sobre los resultados del aprendizaje-servicio en las escuelas es relativamente escasa. Estos autores llevaron a cabo un estudio sobre la empatía y el compromiso con la comunidad en una escuela de primaria que reveló resultados favorables en las dos categorías observadas, lo que reforzó la importancia de estos programas en la educación primaria.

La expansión del ApS más allá de las fronteras de Estados Unidos fue paralela a su desarrollo dentro del país. Entre los años 70 y 90 del siglo xx, la pedagogía del ApS se fue difundiendo a nivel internacional. Este fenómeno se produjo, y aún se está produciendo, a través de procesos nacionales e institucionales muy variados. La realidad actual es que el ApS está difundido en los cinco continentes, aunque su práctica es todavía menor en la región europea, donde se está produciendo en este momento un rápido desarrollo.

En relación a las etapas educativas en las que se ha ido implementando a nivel internacional, son mayoritarias las experiencias en la enseñanza superior. No obstante, el ApS está cada vez más presente en el resto de etapas educativas. Tapia (2010a) indica al respecto que «en América latina, como innovación, el ApS surge en las instituciones educativas tanto en la educación superior (México, Costa Rica, Colombia) como en la escuela media (Argentina, Chile, Bolivia) o en la escuela primaria (Uruguay)».

La autora recoge varias referencias al ApS en enseñanzas no universitarias, de las que se recogen algunas de ellas a continuación:

- La escuela secundaria de «Franz-Ludwig» de Baviera, Alemania, desarrolla varios proyectos de ApS en alianza con una organización cooperativa que ofrece trabajos a personas con discapacidad física.
- Desde 1996, en Argentina se desarrolla a nivel nacional una política de promoción explícita del ApS en el sistema educativo.
- Chile comenzó en el año 2000 a promover el ApS con políticas educativas nacionales, como una innovación pedagógica para la prevención de la deserción y mejora de la calidad educativa.
- En Brasil, en el año 2005, 12.800 escuelas fueron acreditadas por las autoridades educativas y por Faça Parte (organización de la sociedad civil promotora del «voluntariado educativo») por sus prácticas solidarias con el «Sello Escuela Solidaria».

En España, a pesar de la tradición solidaria de muchas escuelas y universidades, el concepto de ApS no empezó a difundirse hasta el año 2002 (Batlle, 2013). Las primeras iniciativas se desarrollaron en Cataluña y en el País Vasco. En Cataluña se creó el Centre Promotor d'Aprenentatge y en el 2008 se creó la Fundación Zerbikas en el País Vasco. Estas dos iniciativas junto a la Fundación Tomillo en Madrid, ponen los cimientos de lo que más adelante se denominó la Red Española de ApS. Desde 2008 se organizaron en-

cuentros anuales que persisten en la actualidad y que cada año acogen a más de un centenar de personas interesadas en esta metodología. En 2014, la Red se constituye formalmente como asociación sin afán de lucro. En la actualidad la Red Española de ApS (REDAPS)¹⁹ está constituida por 16 grupos territoriales en 16 Comunidades Autónomas, desde los que se promueve, desarrolla y estudia el ApS.

¹⁹ <https://aprendizajeservicio.net/>

Capítulo 3.

Orientación educativa y aprendizaje-servicio: estado de la cuestión

«Otros han visto lo que es y preguntaron por qué. Yo he visto qué podría ser y he preguntado por qué no»

PABLO RUIZ PICASSO

Una de las actuaciones de los orientadores en los centros escolares consiste en participar en programas integrales de orientación con el fin de prestar apoyo a tantos estudiantes como sea posible (ASCA, 2005, Steen et al., 2012).

Aunque es prácticamente inexistente la literatura que relaciona el ApS y la orientación, existen algunas referencias, que se describen en este breve capítulo. Steen y colaboradores (2012) destacan la escasa literatura disponible sobre orientación y aprendizaje-servicio. Estos autores comentan que una búsqueda mostró que los artículos sobre ApS y orientación en la escuela son casi inexistentes:

«Un artículo encontrado para hacer frente a las habilidades sociales con los estudiantes en primaria con el aprendizaje-servicio (...) Otro artículo que incorporaba el aprendizaje-servicio. A pesar de estos dos ejemplos, sigue habiendo necesidad de más programas de orientación escolar para integrar el ApS en la escuela» (Steen et al., 2012, p. 4).

De acuerdo a estos autores, son relevantes los efectos del ApS en el desarrollo personal y social del estudiante. Estos programas aportan oportunidades para el desarrollo personal, social, académico y profesional de los estudiantes.

La investigación reciente, aunque escasa, indica que los programas de aprendizaje-servicio tienen el potencial de ser integrados en los planes de desarrollo de la orientación con el fin de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Los orientadores escolares juegan un importante papel en la promoción de actuaciones para el desarrollo de los estudiantes, y el aprendizaje-servicio puede ser un vehículo para impactar en un gran número de estudiantes de una manera positiva (Nelson, 2007).

3.1. Principios de orientación educativa en el Aprendizaje-servicio

En el capítulo 1 de esta tesis se hace referencia a los principios de la orientación educativa como fundamentos de la acción orientadora que han de estar en la base de las propuestas de actuación que se ponen en marcha en los centros educativos.

Desde este planteamiento, el ApS constituye una de las prácticas que han de formar parte de los programas de orientación escolar. Las actuaciones incluidas en un plan de estudios de aprendizaje-servicio pueden ser diseñadas para abordar objetivos de prevención y desarrollo de los alumnos, así como de las escuelas y del contexto. El ApS supone oportunidades de aprendizaje y ofrece un servicio a las comunidades que contribuye al desarrollo social, emocional, académico y profesional, en el marco de un contexto real (Wilczenski y Coomey, 2007).

Gezuraga y Malik (2015) establecen la relación entre los principios de orientación y el ApS, y señalan que dar respuesta a las necesidades y demandas sociales reales a través de propuestas como el ApS responde al principio de intervención social de la orientación educativa. Este principio debe incluir en toda intervención orientadora las condiciones ambientales y contextuales del individuo. Se considera el contexto como un elemento de referencia imprescindible de la acción orientadora. Este hecho es especialmente relevante si se considera al orientador como un agente de cambio y justicia social, como un profesional que ejerce de asesor e interviene sobre el contexto en el que se desenvuelve su actuación orientadora. Crear y mantener un cambio educativo positivo exige por parte del orientador la tarea de aunar compromisos e impulsar la colaboración y las relaciones de trabajo cooperativas entre agentes, instituciones y comunidad.

La orientación educativa debe tener en cuenta en todo momento el contexto social que rodea su intervención, pero además debe plantearse la posibilidad de intervenir en el contexto social (Adame et al., 2010). Este principio conlleva una práctica orientadora holística, sistémica, en la que se tiene en cuenta el contexto en el que se actúa, favoreciendo no solo el ajuste del individuo al medio, sino también la acción del medio sobre el sujeto.

3.2. Ámbitos de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio

El ApS como aprendizaje basado en la evidencia es un enfoque de la educación que involucra a los estudiantes en actividades significativas, en el mundo real, dando así la oportunidad de desarrollar competencias sociales, emocionales, académicas y morales

a través de un servicio del que se benefician las comunidades (Wilczenski y Coomey, 2007). Desde esta premisa, cobra especial sentido la acción orientadora.

Los autores citados destacan el interés de los orientadores escolares por la búsqueda constante de intervenciones que contribuyan al desarrollo emocional, social, académico y profesional, como es el ApS. Cada vez más este interés es compartido por el resto de la comunidad educativa, tal como se evidencia en su incorporación progresiva en los programas escolares, siendo una opción para trabajar interdisciplinariamente (Folgueiras, Luna y Puig, 2013).

La siguiente figura presenta la conexión del aprendizaje-servicio con las cuatro áreas de la orientación:

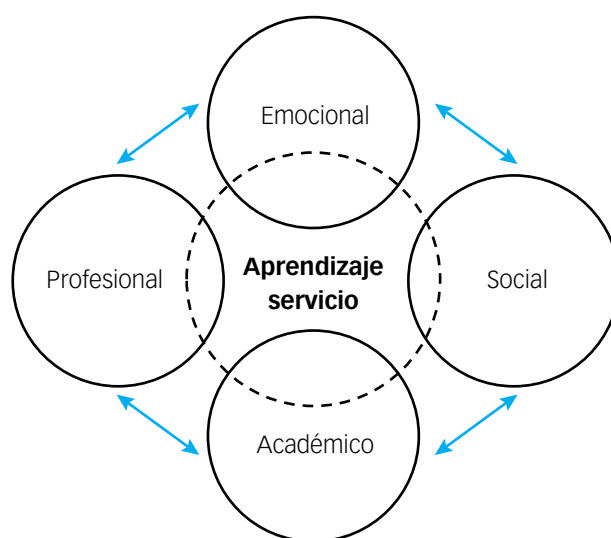


Ilustración 6. Conexión del aprendizaje-servicio con las áreas de orientación educativa (Wilczenski y Coomey, 2007).

El desarrollo académico y profesional se ve favorecido por esta metodología en la medida en que permite dotar de significatividad a los aprendizajes y explorar sus posibilidades académicas y profesionales. El ApS refuerza la experiencia académica de los estudiantes, ya que se involucran más directamente en su propio aprendizaje. Por otro lado, al mejorar las expectativas de rendimiento, mejoran los resultados académicos. La experiencia de ApS supone un cambio en el rol del estudiante, que deja de ser un receptor pasivo de información. Además, al participar activamente en la experiencia, mejora la comprensión de la relaciones entre lo que estudia y las necesidades del entorno (Wilczenski y Coomey, 2007).

Para Nelson (2007), el ApS puede ser incorporado por los orientadores en los programas de acción tutorial como vehículo apropiado para involucrar a los estudiantes en sus aprendizajes.

Smith-Tolken y Williams (2011) destacan la función de la orientación en el ApS como ayuda a los estudiantes para salir del modelo educativo tradicional. Esta función es cru-

cial en el desarrollo del ApS, ya que implica fomentar debates sobre los riesgos y los beneficios que supone el servicio a la comunidad, las responsabilidades y derechos de los estudiantes –incluido el derecho a expresar sus opiniones– y a participar activamente en la planificación de las actividades.

La siguiente tabla recoge los resultados de un estudio realizado por Steen y colaboradores (2012), que analizó las reflexiones de los estudiantes sobre las aportaciones del ApS a su desarrollo académico, personal/social y profesional:

Desarrollo académico	Desarrollo personal y social	Desarrollo profesional
<p>Aprendí que las claves del éxito son el trabajo duro y la paciencia.</p> <p>He cambiado como persona al estudiar la normativa sobre los estudiantes que viajan en el autobús escolar.</p> <p>Este proyecto fue una buena oportunidad para mí para saber lo que realmente significa la responsabilidad.</p> <p>Escribir a estudiantes de otro país fue muy útil y me hizo sentir como un buen ciudadano.</p>	<p>He cambiado como persona y a nivel social. Me siento más útil.</p> <p>Me hizo sentir muy bien ayudar a los demás, y ésta fue una de las actividades de orientación más interesantes que he vivido.</p> <p>Aprendí que ayudar a otros no es dar dinero o cosas, ¡que puedo hacer algo!</p> <p>El sentimiento de saber que he ayudado a otra persona es indescriptible.</p>	<p>Aprendí que puedo hacer un montón de cosas trabajando en equipo.</p> <p>Me pareció genial que todo el mundo tuviese una responsabilidad. Me encantaba mi trabajo como artista para este proyecto.</p> <p>Como coordinador del equipo aprendí a tomar decisiones difíciles y llegué a practicar la resolución de problemas y conflictos.</p> <p>Me sentí muy bien poniendo en marcha el proyecto.</p>

Tabla 19. Reflexiones de los estudiantes sobre las aportaciones del ApS. Steen y colaboradores (2012).

3.3. El orientador educativo en el aprendizaje-servicio

Dahir y Stone (2009) sugieren que el propósito de un programa de orientación en una escuela es contribuir a desarrollar capacidades y facilitar aprendizajes de manera proactiva, preventiva, para ayudar a todos los estudiantes a alcanzar el éxito a través de experiencias que promueven el desarrollo personal, social, académico y profesional.

Jett y Delgado-Romero (2009) destacan el ApS como una de las estrategias concretas que pueden ayudar a los orientadores escolares a promover actuaciones sociales activas y responsables. Ahora bien, tomar conciencia de la necesidad de poner en marcha actuaciones como el ApS para la promoción de valores académicos, personales y sociales implica sensibilidad ante la diversidad y conocimiento de problemas de justicia social.

Wilczenski y Coomey (2007) señalan que el ApS debe ser empleado por los orientadores escolares porque produce muchos beneficios para los estudiantes, los centros y la comunidad en su conjunto. En concreto, estos autores señalan que la importancia de incorporar el ApS en el trabajo del orientador se basa en que esta metodología:

- Proporciona contextos auténticos de aprendizaje.
- Ayuda a los estudiantes a tener éxito académico.
- Contribuye al desarrollo de importantes habilidades personales y sociales.
- Promueve la exploración de diversas carreras.
- Fomenta climas escolares positivos.
- Aumenta el apoyo de la comunidad a las escuelas.
- Fortalece los vínculos con la escuela, la comunidad y la sociedad en general.

Además, Wilczenski y Coomey (2007) hacen referencia a los objetivos de los orientadores escolares en el desarrollo del ApS:

- Proporcionar oportunidades para el éxito del estudiante, mejorando los resultados académicos.
- Disponer de una herramienta para hacer frente a los problemas de aprendizaje y de comportamiento en el aula.
- Desarrollar competencias sociales, emocionales, académicas y profesionales que contribuyan al éxito por parte de los estudiantes y a facilitar la toma de decisiones al finalizar las etapas educativas.
- Ayudar en la planificación y toma de decisiones académicas y profesionales de todos los estudiantes.
- Coordinar a educadores, alumnos, familias y entidades comunitarias.
- Analizar los resultados del aprendizaje-servicio y las variables que pueden influir en la mejor de la escuela.
- Promover la asociación con empresas e industrias para diseñar programas de ApS que mejoren las oportunidades de desarrollo laboral de los estudiantes.

A pesar de que existen claras conexiones entre el aprendizaje-servicio y el trabajo del orientador, el uso de esta metodología no ha sido incorporado a su práctica profesional, excepto en contadas ocasiones. Sin embargo, algunos datos empíricos confirman que la relación entre el aprendizaje-servicio y el desarrollo personal, social, emocional y profesional es positivo. Además, los resultados académicos positivos son prueba suficiente de que los profesionales de la orientación, en colaboración con el profesorado, deben esforzarse por lograr que el aprendizaje-servicio sea una parte vital del proceso educativo. Para ello, es necesario crear una red de recursos en la escuela y en la comunidad (Wilczenski y Coomey, 2007).

3.4. Presente y futuro de la orientación educativa y el aprendizaje-servicio.

La revisión de la literatura muestra un escaso desarrollo de la orientación relacionada con el ApS. Las pocas referencias disponibles sobre el tema se centran principalmente en los Estados Unidos donde el ApS es bastante conocido y está integrado en un alto porcentaje de centros educativos.

De hecho, la Asociación Americana de Orientadores Escolares recoge en su web²⁰ la relevancia de este profesional respecto a esta metodología:

«Los consejeros escolares deben ser figuras clave en el desarrollo de las relaciones escuela-comunidad, para que los estudiantes pueden hacer la conexión entre lo que están aprendiendo en el aula y cómo se aplica a sus objetivos educativos. Una manera de hacer realidad esta asociación entre la escuela y la comunidad es fomentar que los estudiantes se involucren en el aprendizaje-servicio».

No obstante, se cuenta con algunas investigaciones centradas principalmente en estudios sobre los resultados del ApS en la formación de los orientadores (Jett y Delgado-Romero, 2009). Estos autores desarrollaron un estudio exploratorio del ApS como método para la formación de orientadores escolares. Los resultados indican que los futuros orientadores mejoran sus competencias profesionales puesto que el ApS les facilita oportunidades de ejercitar actividades profesionales y de evaluar sus intereses laborales.

Dockery (2011) también hace referencia a los beneficios del ApS en la formación del orientador. Este autor plantea las siguientes cuestiones:

- La práctica de ApS es una metodología efectiva para mejorar el aprendizaje del estudiante, al conectar la teoría y la práctica, orientando a los estudiantes respecto a los distintos entornos profesionales.
- Las experiencias de aprendizaje-servicio durante el período de formación promueven el desarrollo de competencias necesarias para el ejercicio profesional.
- Es necesario animar a los futuros orientadores a que utilicen el ApS en su futura práctica profesional, a pesar de la escasez de recursos existentes para diseñar, implementar y evaluar las experiencias de aprendizaje-servicio en el entorno de la orientación.

En este sentido, publicaciones como la de Wilczenski y Coomey (2007), *A practical Guide to Service Learning: Strategies for Positive Development in schools*, presentan la teoría y algunas ideas prácticas para la aplicación del ApS por parte de los orientadores escolares, con el objetivo de ser una guía tanto en su formación como en el ejercicio profesional.

En nuestro país, Gezuraga y Malik (2015) han publicado sobre esta cuestión, señalando que el ApS es una propuesta educativa aliada con la función docente. Su trabajo explora las implicaciones y oportunidades de esta metodología en la actuación del orientador

²⁰ www.schoolcounselor.org/

y en la acción tutorial en el contexto de la enseñanza superior. Para ello, llevan a cabo una revisión bibliográfica y documental que ha permitido identificar aspectos relevantes tales como: el protagonismo de los estudiantes en su diseño formativo; la exploración y conocimiento del entorno, valores, intereses, capacidades, etc.; y la relación del principio de intervención social con la orientación educativa. En definitiva, en este artículo se señala que aunque el ApS apunta a ser una herramienta efectiva de trabajo en la orientación universitaria, su corto recorrido y escaso apoyo institucional a esta propuesta a día de hoy, hace prudente ir dando pasos cautos con trabajos de calidad que sustenten esta línea de trabajo.

No obstante, se confía en que esta situación de escasez bibliográfica y de recursos se resuelva en breve, porque la realidad es que esta sensibilidad hacia el ApS y la orientación educativa se está haciendo notar, tal como queda reflejado en las siguientes actuaciones:

- En 2012, el Consejero de Educación y el Director General de Educación, Formación Profesional y Universidades se reunieron con los orientadores de Navarra para tratar, entre otros temas, la promoción del ApS.
- En 2014, Jennifer Allonca Martínez presentó un Trabajo de Fin de Grado en la Universidad de Oviedo titulado «La metodología del aprendizaje-servicio como propuesta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje: rompiendo barreras y creando oportunidades a través del contacto escuela-sociedad en la Educación Secundaria Obligatoria».
- En el año 2014, la Dra. Pilar Aramburuzabala desarrolló una sesión de formación dirigida a orientadores educativos de la Comunidad de Madrid en la Dirección de Área Madrid Norte.
- En abril de 2016 se desarrolló un curso de aprendizaje-servicio para tutores del Máster de Educación Secundaria en la Comunidad de Aragón.

Se espera que el campo de la orientación educativa y su relación con el ApS se expandan en los próximos años, de manera que la práctica de esta metodología se incorpore a la labor del orientador.

PARTE II

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4.

Objetivos y metodología

«La curiosidad ingenua que, «desarmada», está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica. Cambia de cualidad, pero no de esencia»

PAULO FREIRE

La investigación educativa se define como el estudio de los métodos, los procedimientos y las técnicas utilizados para obtener el conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos (Hernández, Colás y Buendía, 1998).

El trabajo que aquí se presenta se desarrolla en el marco de la investigación en orientación educativa, que constituye no sólo una práctica profesional, sino también un campo apto para la investigación desde diferentes perspectivas (Vuelvas, 2004).

Algunos autores agrupan en dos los objetivos de la investigación en Orientación (Del Rincón y Vidal, 2010). Por un lado, los objetivos que tienen que ver con la ayuda a los estudiantes, y por otro los que tienen como objeto de estudio la práctica orientadora. Es en esta segunda opción es en la que se ubica el presente trabajo, que está relacionado con la práctica del orientador en el aprendizaje-servicio de un centro educativo.

En relación a la metodología, son variados los procedimientos que se utilizan en la investigación en orientación. En este estudio se ha optado por un paradigma cualitativo como principal paradigma de investigación.

4.1. Preguntas de investigación

Shulman (1988), citado en Hernández y colaboradores (1998), considera las preguntas de la investigación como el elemento desencadenante de la metodología que se adopta. La pregunta de investigación se convierte así en el eje conceptual que estructura el estudio de caso (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Se presenta a continuación la pregunta general que guía la presente investigación y su concreción en preguntas más específicas, teniendo en cuenta que en este tipo de estudios las preguntas se precisan progresivamente a través de su desarrollo, por lo cual deben ser formuladas con la flexibilidad necesaria para su mejor elaboración y respuesta (Neiman y Quaranta, 2006).

Este estudio parte del interés por conocer cómo desarrolla el aprendizaje-servicio un orientador en un Instituto de Educación Secundaria. Esta cuestión nos lleva al planteamiento de otras preguntas relacionadas entre sí. Por una parte están las cuestiones relacionadas con las características del programa y con su implantación en el centro y, por otra, las relativas a la opinión que tienen diversos agentes educativos y sociales acerca del mismo. A éstas se añaden otras cuestiones relativas a las aportaciones generadas a partir del conocimiento de este tipo de experiencias.

Las siguientes son las preguntas que guían esta investigación:

- ¿Cuáles son las características generales del programa de ApS y del orientador en un Instituto de Educación Secundaria?
- ¿Qué representaciones personales sobre el ApS tiene el orientador, el equipo directivo, el profesorado, el alumnado, las familias y las entidades comunitarias?
- ¿Cuáles son las experiencias personales que tiene el orientador, el equipo directivo, el profesorado, el alumnado, las familias y las entidades comunitarias en relación al ApS de un Instituto de Educación Secundaria?
- ¿Cuál es la relación entre ApS y orientación educativa en el programa de ApS de un Instituto de Educación Secundaria?
- ¿Cuáles son los ámbitos de la orientación educativa en el programa de ApS de un Instituto de Educación Secundaria?
- ¿Qué roles se atribuyen al orientador educativo en el programa de ApS de un Instituto de Educación Secundaria?
- ¿Cómo interviene el orientador educativo en el programa de ApS de un Instituto de Educación Secundaria?
- ¿Cuáles son los condicionantes de la participación del orientador educativo en el programa de ApS de un Instituto de Educación Secundaria?
- ¿Qué podemos aprender los orientadores educativos para la puesta en marcha de ApS en otros centros escolares?

4.2. Objetivos de investigación

El camino de la investigación en educación es complejo, largo y lleno de limitaciones, pero implica importantes contribuciones para la mejora de la educación y, de forma concreta, en la mejora de la orientación educativa. La actividad investigadora supone un reto que hay que articular y «se circunscribe a lo que las personas hacen y por ello solo

resulta inteligible con referencia a los propósitos generales por los cuales se emprende» (Santana Vega, 2009, p. 293).

4.2.1. Objetivo general

El objetivo general que se pretende alcanzar en esta investigación es:

Comprender el desarrollo de la orientación educativa en la experiencia de ApS de un Instituto de Educación Secundaria.

4.2.2. Objetivos específicos

Este objetivo se concretará en objetivos específicos. Estos objetivos son:

- Describir las características generales del programa de ApS y del orientador en un Instituto de Educación Secundaria.
- Conocer la representación sobre el ApS que tiene el orientador, la dirección del centro y el profesorado, así como el alumnado, las familias y las entidades comunitarias.
- Conocer la experiencia de ApS que tiene el orientador, el equipo directivo, el profesorado, el alumnado, las familias y las entidades comunitarias.
- Conocer la relación entre ApS y OE según los agentes mencionados.
- Conocer el desarrollo de los ámbitos de orientación en el ApS.
- Conocer los roles del orientador en el ApS dentro del IES.
- Describir el modelo de intervención del orientador en el ApS.
- Conocer los condicionantes para el desarrollo de ApS en el IES.
- Identificar aportaciones para la práctica orientadora en relación al ApS.

4.3. Metodología de investigación

4.3.1. Enfoque cualitativo como modalidad de estudio

El enfoque metodológico que se considera más adecuado para alcanzar los objetivos planteados es un estudio de carácter cualitativo que permita conocer en profundidad la labor del orientador educativo.

El paradigma cualitativo permite extraer las cualidades internas del fenómeno estudiado, ya que uno de sus rasgos característicos es que permite penetrar «en el interior» del pensamiento, haciendo emerger el discurso social. La metodología cualitativa permite profundizar en las causas de los fenómenos sociales, lo que resulta indispensable para su comprensión. Su finalidad es múltiple, ya que proporciona variables y categorías de análisis al mismo tiempo que hace posible identificar tendencias que no son explorables por otros medios debido a su novedad.

En la actualidad son escasos los estudios que reflejan la relación entre el orientador y el ApS, por lo que el carácter novedoso de esta investigación hace aconsejable la utilización de una metodología de tipo cualitativo.

Esta metodología es una estrategia que permite observar y reflexionar sistemáticamente sobre la realidad educativa en un momento determinado. Es una forma de exploración que resulta especialmente apropiada cuando el fenómeno de interés no se ha estudiado anteriormente (Mertens, 2015).

En este trabajo se parte del sentido y finalidad de la investigación cualitativa en cuanto a la comprensión y explicación del objeto de estudio, en este caso del fenómeno educativo. Esta metodología permite acercarse a la experiencia de un centro que desarrolla ApS para profundizar en la relación con el profesor de orientación educativa.

En la elección de este enfoque se ha tenido en cuenta algunas de las características particulares identificadas por Ray Rist (1977), citado en Taylor y Bogdan (1984):

- Su carácter inductivo. Los investigadores desarrollan conceptos.
- La flexibilidad de los diseños cualitativos.
- La perspectiva holística del investigador. Las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- La integración de una visión multi-perspectiva. Todas las perspectivas son valiosas. No se busca «la verdad» o «la moralidad», sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
- Los métodos cualitativos están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social.

4.3.2. Estudio de caso único

Teniendo en cuenta que la finalidad de este estudio no es generalizar unos datos sino acercarse a la realidad educativa para comprenderla, el estudio de caso constituye el método adecuado acorde con la intención de describir, analizar y comprender el desarrollo de ApS por parte del orientador educativo en un Instituto de Educación Secundaria.

El estudio de caso constituye uno de los métodos más característicos del enfoque cualitativo y da cabida a múltiples formas para el análisis y comprensión de la realidad (Hernández et al., 1998). No obstante, se coincide con Stake (1998) al señalar las múltiples formas de hacer estudios de casos, siendo la nota distintiva entre ellos la comprensión del fenómeno de estudio.

El estudio de caso es una investigación empírica que estudia sistemáticamente y en profundidad un fenómeno contemporáneo relacionado con una persona, grupo, organización o sociedad dentro de su contexto. A pesar de su nombre, el estudio de caso puede referirse a una pluralidad de los mismos. Entre sus finalidades se señalan:

- Examinar un fenómeno contemporáneo en su entorno real.
- Realizar un análisis detallado del caso investigado.
- Explicar un resultado a partir de una teoría o de la validación de una teoría.
- Establecer la línea que separa el fenómeno objeto de estudio del contexto en el que se inserta.
- Explicar cómo sucede un hecho o por qué tiene lugar en el momento presente.
- Elaborar nuevas teorías relacionadas con el caso analizado.

Yin (2014) considera apropiado el método de estudio de caso para temas que son prácticamente nuevos, como es el presente trabajo, al relacionar ApS con orientación educativa. En su opinión, esta metodología se caracteriza por:

- Examinar o indagar sobre un fenómeno en su entorno real, como es en este caso el desarrollo en el propio centro de educación secundaria.
- Establecer la relación entre el fenómeno investigado y su contexto.
- Utilizar múltiples fuentes de datos.
- Permitir su desarrollo en un caso único.

Se pretende estudiar una realidad significativa y considerada representativa del ApS y de la orientación educativa que nos permita conseguir los objetivos planteados. Desde este planteamiento, y tomando como referencia a Stake (1998), se opta por un *estudio de caso intrínseco*, por el valor en sí mismo del caso objeto de estudio y por el interés particular que genera el caso que necesitamos comprender.

En tanto estudio de caso único, se trata en definitiva de conocer los aspectos que definen el ApS y la orientación educativa en un centro de educación secundaria, partiendo de los datos resultantes de la investigación y tomando como referencia la teoría previa relativa a los elementos por separado, ya que, como se ha referido en el capítulo anterior, no se cuenta con fundamentación teórica previa sólida sobre el fenómeno de estudio. En esta tesis se utiliza un *estudio de caso descriptivo-interpretativo*, con el que se pretende presentar un informe detallado de un fenómeno objeto de estudio que cuenta con muy escasa fundamentación teórica previa, así como aportar información básica sobre áreas educativas no investigadas aún.

4.4. Diseño de la investigación

El diseño de investigación es difícil en un estudio de casos por las propias características de este método (Stake, 1998). No obstante, en la literatura sobre el tema se pueden en-

contrar referencias a fases y componentes especialmente importantes (León y Montero, 2003; Yin, 2014). En este estudio se establece el siguiente protocolo de trabajo:

- Selección y definición del caso.
- Desarrollo de una teoría relacionada con el caso analizado. Se formulan una serie de preguntas y se parte de una teoría que explica el comportamiento del fenómeno estudiado y sus relaciones. Esta teoría orienta la búsqueda de datos y su interpretación.
- Análisis del contexto en el que se inserta el caso estudiado.
- Localización de las fuentes de información. Se establecen las estrategias para la obtención de los datos; es decir, las unidades de análisis y las técnicas de acceso a los mismos. Estas técnicas deben ser múltiples para posibilitar el contraste de la información recabada.
- Trabajo de campo. Consiste en la planificación y organización de todas las actividades necesarias para obtener la información que se necesita.
- Análisis de resultados. Se basa en la lógica de los análisis cualitativos orientados a la comprensión del problema de investigación. Debe contar los eventos considerados y describirlos detalladamente.
- Elaboración de conclusiones. Supone una síntesis de los principales resultados obtenidos.

4.4.1. Selección del caso

El estudio de caso, en tanto un enfoque de investigación, es definido por el interés en casos individuales antes que por los métodos de investigación utilizados (Vasilachis de Gialdino, 2006). En el presente estudio, la elección del caso se ha realizado teniendo en cuenta los objetivos de investigación, buscando maximizar las posibilidades que presenta para desarrollar conocimiento.

La elección del caso se llevó a cabo en dos fases. En una primera se procedió a tomar contacto con diversos centros educativos que estuvieran desarrollando proyectos de ApS y en los que el orientador educativo estuviera participando en ellos. Este trabajo se desarrolló durante los meses de marzo, abril y mayo de 2015 y se contactó con los centros vía correo electrónico y teléfono. Este primer estudio permitió realizar un mapeo de centros y de la participación de los orientadores. La segunda fase consistió en la selección del centro atendiendo a una serie de criterios definidos previamente:

- Trayectoria del centro en ApS.
- Trayectoria del orientador en el centro.
- Participación del orientador en el ApS del centro.

Además de estos criterios, y siguiendo a Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996), se consideraron otros criterios complementarios, tales como:

- Facilidad para acceder al mismo y/o permanecer en el campo todo el tiempo que fuera necesario. En el centro seleccionado se facilitó la realización del estudio desde el primer momento. El IES en su conjunto mostró un alto nivel de colaboración.

- Existencia de una alta probabilidad de que se dé una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación.
- Posibilidad de establecer una buena relación con los informantes.
- Poder asegurar la calidad y credibilidad del estudio, ajustándose a los criterios de calidad en la investigación cualitativa.

Neiman y Quaranta (2006) señalan que el caso es definido como un sistema delimitado en el tiempo y espacio de actores, y de relaciones de instituciones sociales en las que se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad. De acuerdo a estos autores, una vez elegido el caso se deben seleccionar los escenarios y participantes para su observación o entrevistas.

En función de los criterios mencionados, el centro seleccionado fue el Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán, de Coslada, en la Comunidad de Madrid (en adelante, IESMC), y los participantes aquellas personas pertenecientes a la comunidad educativa. Una vez elegido el caso, se seleccionaron los escenarios para su observación y los participantes para la realización de entrevistas.

4.4.2. Participantes en el estudio

La selección de los participantes en este estudio fue intencional, dinámica y secuencial. Se partió de una idea general sobre las personas a las que entrevistar, teniendo en cuenta que, además del orientador, que es considerado informante clave en este trabajo, se incluiría a la dirección del centro, el profesorado, el alumnado, las familias y las entidades comunitarias.

A este respecto, cabe recordar que «es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo» (Taylor y Bogdan, 1984, p. 108). En el presente trabajo, la estrategia empleada para la selección de las personas a entrevistar es el muestreo teórico, donde el número carece relativamente de importancia dando valor al potencial de cada caso para la comprensión del objeto de estudio, que no es otro que el desarrollo de la orientación en el ApS (Taylor y Bogdan, 1984).

Siguiendo el planteamiento de estos autores, y después de completar las entrevistas al orientador y al profesorado ApS, se decidió entrevistar al director, profesorado del claustro, alumnado, familias y entidades «hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las que estamos interesados. Uno percibe que ha llegado a ese punto cuando las entrevistas con personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva» (p. 108).

Además, se ha utilizado la técnica «bola de nieve» (Taylor y Bodgan, 1984, p. 109) en la selección del profesorado ApS, al entrevistar a unos profesores que a su vez ponían a la investigadora en contacto con otros.

Participantes	Descripción	Criterios de Selección
<i>Orientador</i>	Profesor de la especialidad de Orientación Educativa	Criterios establecidos para la elección del estudio de caso
<i>Profesorado ApS</i>	Profesorado del centro.	Participar o haber participado en proyectos de ApS del centro. Conocer al orientador del centro. Tener presencia en el Departamento de Orientación.
<i>Profesorado del claustro</i>	Profesorado del centro.	Pertenecer al centro.
<i>Director</i>	Director del centro.	Participar o haber participado en proyectos de ApS del centro. Conocer al orientador del centro.
<i>Alumnado</i>	Alumnado de distintas etapas y cursos educativos.	Participar o haber participado en proyectos de ApS del centro. Conocer al orientador del centro.
<i>Familia</i>	Familias de la asociación de padres y madres del centro.	Pertenecer al centro. Conocer al orientador del centro.
<i>Entidades comunitarias</i>	Agentes sociales del entorno.	Participar o haber participado en proyectos de ApS del centro. Conocer al orientador del centro.

Tabla 20. Participantes en el estudio.

4.4.3. Técnicas de recogida de información

La investigación desde un enfoque cualitativo supone el estudio en profundidad de un fenómeno en una realidad social compleja, con lo que implica un proceso amplio de recogida de información. Taylor y Bogdan (1984) se refieren al enfoque cualitativo como «aquel que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable» (p. 20).

Álvarez y San Fabián (2012) hacen referencia al estudio de casos como método que abarca una diversidad de fuentes y técnicas de recogida de información. En este trabajo, se han tenido en cuenta las siguientes técnicas:

- *Observación participante*, como la interacción social entre el investigador y los informantes, y la recogida de datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1984) por parte de la investigadora, tanto de las prácticas del orientador como de las dinámicas del centro en relación al ApS.

Los observadores participantes deben esforzarse por lograr un nivel de concentración suficiente para recordar la mayor parte de lo que ven, oyen, sienten, huelen y piensan mientras están en el campo (Taylor y Bogdan, 1984). De acuerdo a estos autores, el recuerdo preciso es una tarea difícil y hace necesario el registro de notas tan pronto como sea posible. Partiendo de esta premisa, la investigadora fue elaborando un diario de campo (anexo 6) en un cuaderno que se complementaba con un registro en formato digital.

- *Entrevistas focalizadas*, que consisten en una entrevista no directiva pero con cierto control. Se focaliza en las respuestas subjetivas del entrevistado relativas a una situación de la que es participante y que es objeto de estudio y análisis por parte del investigador. A través de sus discursos será posible conocer el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.

Mertón Fiske y Kendal (1998) identifican diversos rasgos distintivos de las entrevistas focalizadas. Estos rasgos son aplicables a este estudio del siguiente modo: en primer lugar se conoce que las personas entrevistadas se han visto envueltas en el ApS del centro. En segundo lugar, los elementos hipotéticamente significativos del ApS y de la orientación educativa han sido analizados provisionalmente por la investigadora. Sobre la base de este análisis y con la referencia de los objetivos de estudio, el tercer paso consiste en desarrollar un guion de entrevista, fijando los bloques de preguntas. En cuarto y último lugar, la entrevista está focalizada en la experiencia subjetiva de las personas en el ApS y su relación con la orientación educativa, en un esfuerzo por determinar definiciones de la situación.

Se llevaron a cabo *entrevistas focalizadas individuales* al orientador, el director, el profesorado y las entidades, y *entrevistas focalizadas grupales* al alumnado y a la familia.

En relación a las entrevistas grupales, Taylor y Bogdan (1984) señalan que se trata de una técnica de obtención de información en la que el entrevistador reúne a un grupo de personas para que hablen de sus experiencias en el curso de discusiones abiertas y fluidas. En este trabajo se optó por esta técnica para recoger información de los alumnos y de las familias por considerar que esta técnica intimida menos a los participantes y permite hacerse una idea de sus opiniones y afirmaciones (Simons, 2011). En relación a la pertenencia de esta técnica para entrevistar al alumnado, el autor señala: «Me he dado cuenta de que las entrevistas en grupo son útiles cuando se hacen a alumnos de algún centro, un contexto en que sería casi imposible realizar muchas entrevistas exhaustivas» (p. 78).

Como se ha indicado, para el desarrollo de las entrevistas individuales y grupales se elaboró un guion (anexo 4). El discurso de los informantes fue grabado para su posterior transcripción y análisis.

- *Cuestionario de preguntas abiertas*. Para Álvarez-Gayou (2003) los investigadores buscan preguntar a los informantes o personas que investigan y para ello emplean técnicas como las entrevistas, que generalmente se apoyan en cuestionarios que no son del conocimiento de los participantes de forma evidente (guion de la entrevista). Se

trata del cuestionario de preguntas abiertas, que es la única opción para la investigación cualitativa (Álvarez-Gayou, 2003).

En este estudio el cuestionario de preguntas abiertas se utiliza con el profesorado del claustro, ya que se considera que son mediadores esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de propuestas de ApS dentro de sus materias. Los informantes no necesariamente tienen que haber participado en ApS. El único criterio establecido es la pertenencia al claustro de profesores.

Se creó un cuestionario a través de un formulario de Google²¹ (anexo 5) y, previo acuerdo con el Director del centro, se le envió para su difusión entre el profesorado. Para su elaboración se emplearon las mismas categorías que en las entrevistas. Con el programa ATLAS.ti se importaron los datos del cuestionario para su posterior análisis.

- *Documentos clave:* Los documentos escritos proporcionan una importante fuente de datos y deben ser examinados no como datos «objetivos», sino para que ayuden a comprender los procesos organizacionales y las perspectivas de las personas que los han escrito y que los emplean, y también para alertar al investigador respecto a líneas fructíferas de indagación (Taylor y Bogdan, 1984).

Se seleccionarán los documentos clave de un centro, como son el Proyecto Educativo y la Programación General Anual. Asimismo, se analizarán las programaciones de los distintos departamentos didácticos. Igualmente se contemplarán otros documentos que puedan ser de interés relacionados con el centro y el ApS, tales como informes de otras investigaciones previas desarrolladas en el IES.

4.5. Trabajo de campo

Las condiciones de la investigación de campo, qué, cuándo y a quién observar, deben ser negociadas continuamente, estableciendo un equilibrio entre la realización de la investigación tal como uno considera adecuado y el acompañamiento a los informantes en beneficio del rapport (Taylor y Bogdan, 1984).

La participación de la investigadora en el mismo centro en investigación anterior de la Universidad Autónoma de Madrid así como su experiencia en el ejercicio profesional como orientadora en activo, contribuyó a desarrollar una relación de familiaridad que supuso algunas ventajas, identificadas por (Taylor y Bogdan, 1984): acceso con mayor facilidad, las personas no se inhiben en su presencia y algunos datos se pueden obtener con menos dificultad.

Los mismos autores presentan una serie de orientaciones para establecer un rapport con los informantes. Por un lado, hacen referencia a la necesidad de comenzar la relación a partir de puntos en común. En este estudio, la relación se vio favorecida por el hecho de que la investigadora es profesora de enseñanza secundaria de la especialidad

²¹ <https://www.google.es/intl/es/forms/about/>

de Orientación. Por otro lado, estos autores refieren la ayuda y colaboración con la gente, lo cual en este estudio se concretó en la participación de la investigadora en algunas de las actividades que se desarrollaron en las Jornadas Solidarias.

La recogida de información fue continua a lo largo del periodo de permanencia de la investigadora en el centro. Se llevó a cabo a través de varios soportes de audio y gráficos (fotografías). Además también se tomaron notas, previa autorización de los implicados.

En algunas ocasiones se tomaron las notas durante la observación participante ya que se consideró que no sería intrusivo puesto que en esas situaciones (coordinaciones con profesores y otros agentes educativos y sociales) las otras personas también estaban tomando notas (Taylor y Bogdan, 1984).

Dada la relevancia de la situación observada, se realizaron grabaciones de audio que permitieron una posterior transcripción y análisis. Estas grabaciones se emplearon en momentos puntuales para obtener buenos resultados sin alterar drásticamente la investigación.

La observación participante se desarrolló en diversas estancias del centro, aunque la mayor parte tuvo lugar en el espacio asignado al Departamento de Orientación.

En relación a la temporalidad del trabajo de campo, se desarrolló en 4 meses, de septiembre a diciembre de 2015, coincidiendo con el primer trimestre del curso y a razón de al menos una vez por semana, ajustándose a la actividad del centro y especialmente a la actividad del orientador educativo, como principal informante en este estudio. En este aspecto se tuvieron en cuenta las recomendaciones de Taylor y Bogdan (1984), quienes señalan que los observadores sólo pueden lograr el rapport con los informantes si se acomodan a las rutinas y modos de hacer las cosas de estos últimos.

Calvo y colaboradores (2012), en una investigación sobre el rol del orientador en la mejora escolar señalan que el orientador desempeñó el rol de «portero». Este rol aplica a nuestro estudio, ya que el orientador ha sido clave en el desarrollo de la investigación en la medida que ha facilitado en todo momento las condiciones necesarias para poder desarrollar el trabajo y acceder a otros informantes. A su vez hay que destacar la buena disposición de todos los participantes en el estudio, haciendo hincapié en el director del centro, que junto con el orientador han facilitado los documentos y el acceso a los alumnos. Es necesario también destacar la voluntariedad y buena disposición del profesorado, alumnos, familias y entidades comunitarias, que en todo momento se han mostrado abiertos a participar.

Respecto a la retirada del campo, se siguieron las enseñanzas de Glaser y Strauss (1967), citados en Taylor y Bogdan (1984). Estos autores emplean la expresión «saturación teórica» para referirse al punto de la investigación de campo en el que los datos comienzan a ser repetitivos y no se logran aprehensiones nuevas importantes. Ese es el momento de dejar el campo. Y así se hizo en la presente investigación.

4.6. Recolección de datos

La recogida de datos se desarrolló a lo largo de los últimos 4 años, iniciándose en 2012, con la búsqueda de documentación para definir el proyecto de tesis, que fue presentado en febrero de 2013. Para ello se consideraron varias fuentes:

- *Documentación científica.* La revisión de la literatura sobre ApS y orientación educativa se llevó a cabo durante estos años, con especial dedicación en los dos primeros, con el objetivo de sentar las bases del marco teórico, pero también en los últimos meses, durante la elaboración del informe final de la tesis. La búsqueda se efectuó en bases de datos tales como: Education Surce, ERIC, Psycodoc, RedInEd, Scopus y Dialnet, lo que ha permitido conformar un fondo bibliográfico recogido en el gestor bibliográfico Refworks.
- *Documentos del centro.* Se recogieron un total de 27 documentos de centro que se digitalizaron y analizaron con el programa ATLAS.ti.
- *Diario de campo,* que permitió registrar la observación participante.
- *Entrevistas y cuestionarios.* Para el estudio se contó con un total de 16 entrevistas individuales, 4 entrevistas grupales, 15 cuestionarios y 27 documentos claves. El tiempo total de las entrevistas es de 605 minutos.

En la transcripción de las entrevistas individuales y grupales se adoptó el modelo «Jeffersonino» de transcripción (Jefferson, 2004), que permite reflejar contenido informacional, información no verbal, paraverbal y contextual (Bassi, 2015). Se emplearon las siguientes convenciones: [...] selección de texto; (.) micropausa; ::: sonido alargado; texto subrayado palabras acentuadas y ((*cursiva*)) anotación actividad no verbal.

4.7. Análisis de datos

Para Álvarez Gayou (2003), una de las características de la investigación cualitativa es la paradoja de que, aunque usualmente son pocas las unidades de análisis que se estudian, la cantidad de información obtenida es muy grande. Este autor recoge la reflexión de Richard Krueger (1998) que agrega complejidad al análisis de datos «¿qué será más fácil, analizar números o palabras?» (p. 187).

Esta investigación, al igual que la mayor parte de las investigaciones, ha generado buena cantidad de información a la que hay que dar sentido. Para ello se definieron una serie de categorías de análisis y se emplearon una serie de procedimientos.

4.7.1. Categorías de análisis

Las categorías de análisis en este trabajo responden a los objetivos de la investigación y se generaron a partir de las fuentes ya indicadas. Estas categorías se establecen a priori a partir de los objetivos de la investigación y constituyen las categorías centrales. Estas categorías centrales se irán saturando a partir de una serie de subcategorías resultantes del análisis de las fuentes de datos, que se recogen en el anexo 1.

Nombre de la categoría	Descripción de la categoría
<i>Historia del centro</i>	Conjunto de sucesos, hechos relacionados con el centro y su localidad desde su creación.
<i>Datos del centro</i>	Años de antigüedad, oferta educativa, grupos de estudiantes, número de alumnos, número de profesores, oferta formativa.
<i>Señas de identidad del centro</i>	Principios, objetivos, propuestas que definen al centro y son asumidas por toda la comunidad educativa.
<i>Programa de ApS en el centro</i>	Planificación del ApS en el centro, su puesta en marcha, número de proyectos y participantes.
<i>ApS en los documentos del Centro</i>	Referencias al ApS en los documentos del centro.
<i>Orientador educativo</i>	Profesor de la especialidad de orientación educativa.

Tabla 21. Categorías de análisis. Contextualización del estudio.

Nombre de la categoría	Descripción de la categoría
<i>Concepto de ApS</i>	Representación mental que tienen los participantes sobre el ApS.
<i>Experiencia en ApS</i>	Participación y tipo de participación, motivaciones, formación y valoración personal sobre el ApS.
<i>Relación entre ApS y orientación educativa</i>	Conexión explicitada por los participantes entre la orientación y el ApS.
<i>Ámbitos de la orientación educativa</i>	Contenidos relacionados con el desarrollo de la persona, convivencia, inclusión educativa y justicia social, acción tutorial, orientación académica y profesional y proceso de enseñanza-aprendizaje.
<i>Roles del orientador</i>	Funciones y actuaciones que desempeña el orientador en el programa de ApS en el centro.
<i>Modelo de orientación educativa</i>	Modo en el que el orientador interviene en el ApS.
<i>Condicionantes en el desarrollo del ApS por parte del orientador</i>	Factores o circunstancias que determinan la acción del orientador en el ApS.
<i>Lecciones aprendidas</i>	Aspectos clave para el desarrollo del ApS.

Tabla 22. Categorías de análisis. Percepciones de los participantes en el estudio.

4.7.2. Teoría fundamentada y ATLAS.ti

Si bien la actividad analítica generalmente se refiere al conjunto de actuaciones y recursos que se ponen en marcha para el análisis de los datos recogidos, coincidimos con Valles (2002) en que la actividad analítica está presente en todos los momentos del es-

tudio: al comienzo, durante la formulación del problema y otras decisiones (análisis proyectado); en la fase de campo (análisis preliminares); y en la etapa final del estudio (análisis intensivo final). Para este autor, la teoría fundamentada y el uso de programas diseñados para el análisis cualitativo son recursos que permiten no sólo el ahorro de tiempo, sino también «hacer frente a la crítica de insuficiente concreción de las operaciones analíticas que se hace en la teoría fundamentada (Lonkila, 1995)» (Valles, 2002, p. 12).

En este trabajo se utiliza la teoría fundamentada y el programa ATLAS.ti para realizar una aproximación teórica fundamentada y ajustada a los datos.

Uso de la teoría fundamentada

La teoría fundamentada en los últimos años ha ganado adeptos y espacios en la investigación educativa (San Martín, 2014). Esta teoría propuesta por Glaser y Strauss en la década de los 60, pretende «descubrir y desarrollar la teoría que se desprende del contexto investigado, y no someterse a un razonamiento deductivo apoyado en un marco teórico previo (Charmaz, 2007)» (San Martín, 2014, p. 107).

San Martín (2014) hace referencia a la teoría sustantiva, que alude al área empírica, concreta y sustancial de la investigación, dando cuenta de realidades humanas singulares porque se alimenta con procesos de recolección de datos de investigación. En este caso, se hace referencia a la orientación educativa en una práctica concreta como es el ApS en los centros escolares.

El empleo de la teoría fundamentada como técnica en el análisis de datos supone considerar algunas cuestiones de interés. Por un lado, el método comparativo constante, que hace referencia a la comparación continua de los códigos con los nuevos datos obtenidos. «El investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora la interrelaciones y los integra en una teoría coherente (Taylor y Bogdan, 2000)» (San Martín, 2014, p. 109). Y por otro, el tipo de codificación de los datos.

Para el análisis de datos se ha seguido un procedimiento guiado por los siguientes criterios:

- La construcción de los códigos será orientada por los conceptos y por los datos. Estos dos enfoques no son exclusivos, sino que son usados por la mayoría de los investigadores que avanzan en uno y otro sentido (Gibbs, 2012).
- La primera aproximación a los datos será a partir de las categorías definidas en función de los objetivos de la investigación.
- Se desarrollará una codificación abierta en cada categoría, que supondrá un examen minucioso de los datos para identificar los significados de los mismos. En ella se lee el texto de manera reflexiva para identificar las categorías pertinentes.
- El resultado de esta primera codificación será una lista de códigos, que se precisarán, y entre los que se establecerán relaciones, desarrollando una codificación axial.
- Y el tercer paso será la codificación teórica que supone una extensión de las otras codificaciones, y que forma una historia que se identifica y relaciona con las categorías (Gibbs, 2012), y permite identificar aquellos temas en los que se profundizará en investigaciones posteriores (San Martín, 2014). Lo anterior denota el paso final de la

investigación, y los diagramas reflejan ya la profundidad y complejidad del pensamiento que va desarrollándose (Strauss y Corbin, 2002).

Uso del ATLAS.ti

ATLAS.ti es el principal soporte informático para desarrollar teoría fundamentada, dado que su diseño, a finales de los ochenta, responde al intento del autor, Thomas Murh, por explicar los planteamientos metodológicos de Glaser y Strauss haciendo uso de la tecnología. Este software permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo, ya que ofrece la oportunidad de ir incorporando los datos sin necesidad de tener todo el material en un mismo tiempo (San Martín, 2014).

Un respaldo al uso de programas informáticos en este estudio tiene que ver con la metodología empleada, *el estudio caso*. El programa permitió manejar todo tipo de información, como documentos, entrevistas, cuestionarios, material de observación y participación, no descartando de entrada ninguna de las fases del estudio y combinando métodos (Valles, 2002). Además, facilitó dar respuesta a la noción de *triangulación metodológica*. Y, posibilitó el desarrollo, no solo de la codificación-recodificación para el análisis, sino *la transcripción de la información*.

Muñoz y Sahagún (2011) señalan las posibilidades de estos programas frente a prácticas «manuales» que pueden desbordar al investigador, ya que permiten:

- Gestionar grandes volúmenes de datos.
- Almacenar de forma organizada la información elaborada durante el análisis.
- Segmentar, codificar y recuperar fragmentos significativos del material empírico.
- Elaborar anotaciones del proceso y de los resultados del análisis.
- Usar funciones que ayudan a visualizar la información, así como a desarrollar modelos o teorías de los fenómenos estudiados mediante el establecimiento de relaciones.

A continuación se presenta el procedimiento general seguido en este estudio para el análisis de datos, usando el programa *ATLAS.ti 7 (versión 7.5.10)*:

- El primer paso en el análisis corresponde a la preparación del escritorio, con la apertura de la unidad hermenéutica, o contenedor electrónico, en el que se recogerá y organizará toda la información (Strauss y Corbin, 2002).
- A continuación se incorporan los documentos primarios que en este estudio se refieren fundamentalmente al soporte en texto y audio de las entrevistas, así como a los documentos claves y al diario de campo, y se agrupan en familias de documentos. Cada uno de ellos se analizará por separado.
- Posteriormente se realiza la codificación de los datos, agrupando los códigos en familias de códigos por cada uno de los informantes.
- Se genera una lista de códigos que permite recuperar las citas textuales, facilitando la comparación constante y establecer las relaciones entre los códigos.
- Esto se ve apoyado por las representaciones gráficas de códigos que permiten a la investigadora construir redes a partir de textos, códigos y memos.

4.8. Criterios de calidad en la investigación cualitativa

La calidad en la investigación cualitativa ha sido un asunto de preocupación constante para los investigadores y ha generado un amplio debate. Sandín (2003) refiere que a pesar de su dilatada historia, la lucha de esta investigación no ha sido tanto su apertura hacia nuevos campos de estudio y reflexión sobre nuevas formas de acercamiento a la realidad, como el reconocimiento de su legitimidad. Es por ello que desde hace varios años existe un amplio cuerpo de publicaciones relativas a esta cuestión Noreña, Alcaraz Moreno, Guillermo y Rebolledo-Malpica (2012).

De acuerdo a Sandín (2003), la referencia a la calidad está vinculada al rigor científico, y si bien se enmarca dentro de la fiabilidad, veracidad, confidencialidad, plausibilidad, etc., la validez es el término más empleado. Este autor señala lo siguiente:

«Una investigación no válida, no es verdadera. Una investigación no válida, no es buena investigación, no tiene credibilidad. Si los estudios no pueden ofrecer resultados válidos, entonces las decisiones políticas, educativas, curriculares, etc., no pueden basarse en ellos» (p. 187).

Simons (2011) señala que la validez en el estudio de casos tiene que ver con su solidez, su defensa, coherencia, fundamentación adecuada al caso y la posibilidad de reconocimiento. El autor refiere la importancia de tener en cuenta estas garantías del trabajo a la hora de analizar la exactitud y relevancia de la información aportada por los participantes en el estudio. Sugiere que en algunos contextos, al leer el caso la validez y la credibilidad se muestra de forma evidente; en otros, como las tesis doctorales, se hace necesario explicitar los criterios seguidos.

Este mismo autor explica que en la investigación cualitativa se cuenta con muchos procedimientos para garantizar su calidad y validez, procedentes de sistemas tradicionales de investigación, fundamentalmente de la investigación cuantitativa. Recoge los criterios de validez según Guba y Lincoln. Sandín (2003) también recoge estos criterios, estableciendo la relación con los aspectos a considerar en la calidad de la investigación cualitativa.

Aspectos	Criterios tradicionales	Criterios paralelos
Valor de la verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Tabla 23. Criterios de calidad en la investigación cualitativa. Elaborado a partir de Simons (2011) y Sandín (2003).

Noreña y colaboradores (2012) consideran los criterios mencionados anteriormente y establecen una serie de procedimientos que garantizan el rigor en la investigación

cualitativa. Tomando como referencia a estos autores, en este estudio se aplican los siguientes criterios:

Criterios	Características del criterio	Procedimiento
<i>Credibilidad</i>	Aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno observado.	Presencia prolongada en el campo de estudio. Triangulación de diferentes fuentes y técnicas. Los resultados son reconocidos como «verdaderos» por los participantes. Se presenta el informe de resultados al informante clave.
<i>Transferibilidad</i> <i>Aplicabilidad</i>	Los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables, sino transferibles.	Descripción del contexto y de los participantes. Muestreo teórico. Recogida de datos.
<i>Consistencia</i> <i>Dependencia/replicabilidad</i>	La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos. Tampoco es posible la replicabilidad exacta de los datos.	Triangulación. Empleo de evaluadores externos. Por un lado expertos en metodología cualitativa y por otro, la propia directora de este estudio. Descripción del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos.
<i>Confirmabilidad o reflexibilidad</i> <i>Neutralidad/objetividad</i>	Los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes.	Transcripciones textuales de las entrevistas. Contrastación de los resultados con la literatura existente. Revisión de los hallazgos de otros investigadores. Identificación y descripción de las limitaciones y alcances de la investigación.
<i>Relevancia</i>	Permite evaluar el logro de los objetivos planteados y saber si se obtuvo un mejor conocimiento del fenómeno de estudio.	Configuración de nuevos planteamientos teóricos o conceptuales. Comprensión amplia del fenómeno. Correspondencia entre la justificación y los resultados del estudio.
<i>Adecuación teórico-epistemológica</i>	Correspondencia adecuada del problema por investigar con la teoría existente.	Contraste de las preguntas de investigación con la metodología. Ajuste del diseño.

Tabla 24. Criterios de calidad del estudio realizado, a partir de Noreña y colaboradores (2012).

4.9. Criterios éticos en la investigación cualitativa

Noreña y colaboradores (2012) hacen referencia a los criterios éticos de la investigación cualitativa que ha de tener en cuenta todo investigador a la hora del diseño de estudio y en el momento de la recolección de información. Estos criterios están relacionados con la aplicación del consentimiento informado y la confidencialidad, y los posibles riesgos a los que se pudieran enfrentar los participantes del estudio.

En este sentido, todos los informantes aceptaron participar en la investigación. En la primera fase del estudio se pidió autorización al director del centro para poder desarrollarlo. Se ofreció información sobre los objetivos del estudio y aspectos relativos a los derechos y responsabilidades de los participantes dentro de la investigación. En el anexo 2 se presenta la autorización del director para realizar la investigación en el centro y en el anexo 3 se recoge el contrato de confidencialidad de los datos.

Por otro lado, esta confidencialidad de las personas participantes en el estudio, así como la privacidad de la información revelada por los mismos, también se garantiza con la identificación con un código y/o número a los informantes. No obstante se debe tener presente que no es posible el anonimato absoluto de las identidades. Si bien se hace referencia a las personas por su cargo o función, siendo esto un recurso habitual en estos contextos (Simons, 2011), la identidad de alguna de ellas puede ser reconocida por personas cercanas al contexto de estudio o interesadas en la cuestión.

En este trabajo se asume la referencia a Walford (2005), recogida en Simons (2011), sobre la cuestión del anonimato. El autor señala que en algunos estudios es útil saber de qué escenario se habla, tanto para que se pueda verificar la veracidad de lo que se recoge como para valorar el trabajo desarrollado en estos contextos.

Otra de las cuestiones que se han considerado en este trabajo son las siguientes:

- Se garantiza a los participantes en el estudio que el manejo de los datos proporcionados responderá a los fines planteados.
- Respecto a la interacción que establece el investigador con los informantes, cabe señalar que la experiencia en orientación y creencias personales de la investigadora en relación a la orientación educativa fueron aspectos de especial consideración en este trabajo. La investigadora ha sido un instrumento más y para evitar que su influencia pudiera afectar a la validez del estudio se consideraron las siguientes técnicas: la reflexión continua de su rol y la discusión con y supervisión por expertos.

Capítulo 5.

Resultados

«Nuestra percepción actual es sólo una forma de ver las cosas y... cuantas más perspectivas investiguemos mejor será nuestra comprensión»

LOU MARINOFF

En este capítulo se presentan los resultados del estudio realizado en el Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán. En primer lugar se describe el contexto de la investigación, que será la base sobre la que se presentarán más adelante los resultados acerca de la percepción de los participantes, respecto al desarrollo de la orientación educativa en el programa de ApS en un Instituto de Educación Secundaria.

5.1. Descripción del contexto: aprendizaje-servicio en el Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán

Autores como Yin (1989), citado en Stake (1998) enfatizan la importancia de la contextualización del objeto de investigación, al entender que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, por la imposibilidad de separar las variables de estudio de su contexto.

Se presenta aquí una caracterización de los aspectos más generales del programa de ApS en el IESMC, que nos permitirá ubicar esta metodología dentro de la trayectoria del centro, y en concreto, en el modelo participativo de la convivencia.

La ilustración que aparece a continuación muestra las categorías y subcategorías de análisis del ApS en el IES Miguel Catalán a partir de los datos recogidos en la observación participante y del análisis de documentos.

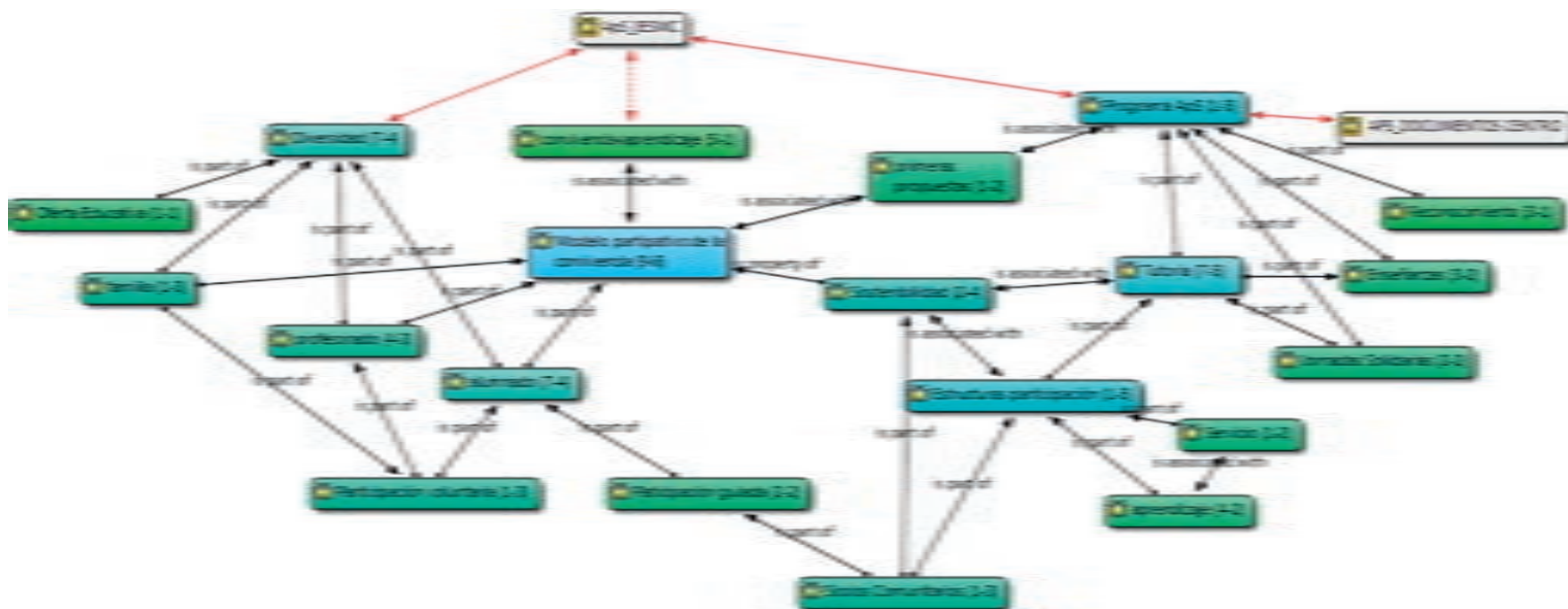


Ilustración 7. Categorías y subcategorías descriptivas del ApS en el IES Miguel Catalán.

5.1.1. La diversidad como punto de partida. Historia del centro

El IES Miguel Catalán es un centro público que se caracteriza por su diversidad. Esta diversidad, en sentido amplio, es entendida como el reflejo de multiplicidad de factores relacionados con la oferta educativa, alumnado, profesorado, espacios, actividades, etc., y es resultado de un proceso de ajuste del centro a los cambios sociales y legislativos en educación:

«Este centro es muy complejo, por un lado por su infraestructura, tenemos 7 edificios, por la diversidad de enseñanzas, por la diversidad de profesorado que tenemos. Gestionar es complicado»(P.90.1.DIRECTOR. 90:11, 11:11).

Se ubica en la localidad de Coslada, un municipio de la zona Este de la Comunidad de Madrid, a una distancia aproximada de 17 km de Madrid, en la zona geográfica denominada «Corredor del Henares». Ésta se caracteriza por ser un área residencial, industrial y empresarial desarrollada en la vega del río Henares. Este municipio tiene una población de 90.000 habitantes²². Cuenta con empresas e industria, y en los últimos años se ha desarrollado el sector servicios:

«Es una población trabajadora, de empresa, de industria (.) ahora mismo, el sector servicios tiene más importancia que el sector industrial, como población (.) eso no significa que siga teniendo el centro de transporte que da cierta riqueza a la localidad» (P.90.1.DIRECTOR. 90:18, 1:1).

El centro se encuentra situado en una zona industrial de Coslada. Comienza su andadura en 1976 como el primer centro de Formación Profesional. En la actualidad es, como señala el director, «uno de los IES más antiguos de Coslada». Sus inicios difieren sustancialmente de lo que es el centro en la actualidad. A lo largo de estos cuarenta años se ha pasado de impartir una oferta formativa orientada a la cualificación profesional, no obligatoria, que cursaban alumnos a partir de los 14 años con intereses más profesionales que académicos, a desarrollar una oferta formativa amplia y variada, tanto en enseñanza obligatoria como en postobligatoria.

Su reconversión en IES en 1990 supuso el inicio del cambio. Comienza un proceso de implantación de las nuevas enseñanzas, al incorporarse la Educación Secundaria Obligatoria, a la vez que se reorganiza la Formación Profesional que se imparte en el centro a partir de los 16 años.

El ajuste a la nueva estructura del Sistema Educativo en Educación secundaria supuso un cambio en todos los niveles del centro: por un lado, la incorporación de un alumnado diferente al escolarizado anteriormente, diferencias que venían dadas no solo por la edad de inicio de la escolarización, los 12 años, sino por el carácter básico y obligatorio

²² <http://www.ayuntamiento.es/coslada>

de las enseñanzas hasta los 16 años. Por otro lado, la incorporación de docentes de diferentes especialidades para impartir las nuevas modalidades de enseñanzas. Supuso también un cambio la incorporación de instalaciones de un Centro de Primaria anexo, lo que permitió dar respuesta a las nuevas necesidades del instituto.

Todo ello implica la necesidad de reorganizarse para poder ajustarse a las nuevas situaciones, adoptando medidas para dar respuesta a las necesidades que se plantean en relación al proceso educativo y la convivencia:

«Eso trajo a todos los alumnos a los institutos, y quizá fue esa parte en la que la LOGSE tuvo más problema, ¿Cómo poder atender a la diversidad del alumnado que recibías? (...) De un principio positivo, de tener a todos los alumnos, si tú no tienes claro cómo se atiende a esa diversidad, es donde tienes el problema, y a partir de ahí es donde surgen muchos problemas, tanto de ámbito académico, de aprendizaje, como de convivencia, de relaciones, de disciplina, que son los que han llegado hasta hoy día y todavía se sigue debatiendo en esta idea en las leyes para ir transformando la educación» (P.90.1.DIRECTOR. 90:7, 4:4).

Como consecuencia de las transformaciones que tuvieron lugar, se empieza a tomar conciencia de la necesidad del cambio en el proceso educativo, de poner en marcha actuaciones para la convivencia y para el aprendizaje de los alumnos que van ganando peso en el centro y la localidad se hace conocida por estos proyectos:

«En 2001 es el inicio del proyecto de convivencia. Empezamos a darnos cuenta de que teníamos que hacer algo, que no bastaba con los procedimientos y estrategias que teníamos hasta ahora [...] Los proyectos que empezamos a desarrollar en secundaria van dando un valor añadido al centro y empieza a ser atractivo para las familias de la localidad» (P.90.1.DIRECTOR. 90:9, 7:7).

Ser un centro diverso se convirtió entonces en un rango diferencial y una apuesta por la mejora y el cambio. Supuso un reto a nivel académico y de convivencia, y como tal se recoge en su proyecto educativo, considerando la atención a la diversidad como una seña de identidad del centro:

«La atención a la diversidad, entendiendo como tal no sólo a los alumnos con dificultades de aprendizaje, sino a la individualidad de todos» (PEC).

En la actualidad es un centro elegido por los alumnos, por los profesores y por las familias, y referente en la localidad. La diversidad se observa desde la entrada del IES, que se traduce en apertura y disposición para dar respuesta a todos los que pasan por sus instalaciones. Se siente el paso de los años forjando una cultura de centro de inclusión y justicia social:

<i>Antigüedad del Centro</i>	40 años
<i>Oferta educativa del centro</i>	ESO Bachillerato Formación profesional
<i>Grupos en el centro</i>	23,5 grupos (a los efectos 24 grupos por el desdoblamiento del segundo grupo de 1.º de FP Básica), más un grupo de 3.º PMAR y un grupo de 4.º Diversificación
<i>N.º de alumnos</i>	610 alumnos
<i>N.º de profesores</i>	54 profesores: 50 a tiempo completo, 1 profesor a 1/2 jornada, y 3 profesores a 1/2 jornada compartidos con otros centros
<i>Oferta formativa en Bachillerato</i>	Ciencias y Tecnologías Humanidades y Ciencias Sociales
<i>Oferta formativa en Formación Profesional</i>	Formación Profesional Básica Ciclos formativos de grado medio

Tabla 25. Datos del IES Miguel Catalán. Curso 2015-16. Elaborado a partir de la Programación General Anual del curso 2015-16.

El informe realizado en 2003 por el Grupo de Investigación «Cambio Educativo para la Justicia Social» (GICE²³), de la Universidad Autónoma de Madrid para el proyecto de investigación sobre Escuelas para la Justicia Social, señala lo siguiente:

«Como centro de secundaria cuenta con una trayectoria educativa en atención a la diversidad del alumnado y en promover su máximo desarrollo personal y social a través de programas para la mejora de la convivencia, la participación social y la mejora de los aprendizajes» (Informe GICE, 2013).

5.1.2. Convivencia y aprendizaje, seña de identidad del Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán

Como ya se ha señalado, la diversidad inicial supuso el punto de partida en actuaciones por la convivencia y el aprendizaje, conformando otra de las señas de identidad del centro:

«La gestión democrática de la convivencia y la apuesta por un modelo de escuela participativa e inclusiva. Para ello hemos creado distintas infraestructuras alrededor de las cuales se vertebra la vida del Centro» (PEC).

²³ <http://www.gice-uam.es/>

A su vez, la convivencia es identificada por el director como una de las claves, «el momento, el inicio de transformación del IESMC» y esencia en el desarrollo del proyecto educativo del centro. Desde su creación, el profesorado fue consciente de la clara relación entre convivencia y aprendizaje y de que todas las actuaciones en este sentido reforzarían y mejorarían el aprendizaje. En 2005 se ponen en marcha diversos proyectos, que si bien inicialmente se centran en la mejora de la convivencia, pronto son enmarcados dentro de la mejora del aprendizaje.

El director señala en un encuentro con Inspectores extranjeros «¿Por qué el IESMC tiene algo diferente? Para hablar de qué tiene de diferente hay que hablar de las claves pedagógicas». Competencia, pertenencia y participación son consideradas las claves del proceso educativo del Miguel Catalán. La educación ha de promover el desarrollo de competencias en los alumnos, y eso implica que obtengan éxito en lo que hacen, no solo a nivel académico, sino a nivel personal y social. Esto es posible aunando competencia con pertenencia, el desarrollo de sentimientos de comunidad, de identificación y participación en el centro. Este sentido de pertenencia aparece ligado a la participación, como condición indispensable. Estas tres claves son interdependientes y están relacionadas, formando un todo que subyace a la dinámica del centro.

Estas claves pedagógicas se concretan en la práctica en dos ejes en torno a los cuales gira la actividad del centro: convivencia y aprendizaje. Desde la convivencia se ha de entender y promover el aprendizaje. En palabras del orientador y del director del centro «mejor convivencia, mejor aprendizaje».

Modelo participativo de la convivencia

«[...] con respecto a la convivencia, un centro educativo, de forma explícita o implícita, siempre hace un planteamiento de cómo quiere situarse ante la convivencia, y básicamente hay tres modelos(..) y hay un modelo participativo donde se mantiene la parte de la normativa, porque es una ventaja. Necesitamos esas pautas claras. Lo único que se introduce son esas pautas. Son más eficaces si son fruto de la reflexión moral del alumnado [...]» (P91.2.ORIENTADOR. 91:2, 8:8).

La participación marca la cultura del centro y esto se hace evidente en el modelo participativo de la convivencia. El centro asume la máxima de la participación, bajo la premisa de que la participación favorece el compromiso, la responsabilidad y, por tanto, la consecución de los objetivos propuestos. Pero, a su vez, la participación en la gestión de normas, la resolución de conflictos y mediaciones, contribuye al desarrollo de la persona en la medida que promueve la reflexión moral y supone, en palabras del orientador:

«[...] una gran oportunidad para su crecimiento moral, no solo porque se vayan a cumplir mejor, porque se compromete en el proceso, sino también porque la escuela está apostando o estamos haciendo una reflexión sobre las normas que consideramos importantes [...]» (P91.2.ORIENTADOR. 91:35, 8:8).

La participación de los alumnos en la convivencia implica una forma de gestión que en el IESMC gira en torno a las siguientes fases:

- El establecimiento de normas, que han de partir de las necesidades del alumnado y considerar su participación no solo en definir las, sino también en cuanto a los mecanismos y protocolos necesarios para garantizar su cumplimiento.
- La implicación del alumnado en la observación activa de la convivencia es considerada clave en la detección e intervención temprana, tal como señala el orientador:
«por ejemplo en el caso del acoso escolar, sin la participación activa de los alumnos no puedes resolver el acoso, no puedes resolverlo desde los adultos. Solo con iguales activos que vayan a impedir que estas situaciones se resuelvan, vas a permitir que esto se solucione» (P91.2.ORIENTADOR. 91:10, 17:17).
- El establecimiento de marcos preventivos supone la cuarta fase, que implica la puesta en marcha de actuaciones orientadas al aprendizaje y la convivencia en el centro, donde los alumnos tienen un papel relevante.



Ilustración 8. Modelo participativo de la convivencia IESMC. Plan de Convivencia 2015-16.

La participación voluntaria se establece como marco general que queda reflejado en la adscripción voluntaria de los profesores a las distintas estructuras, al desarrollo del servicio fuera del centro por parte de los alumnos (en los proyectos de ApS), de las familias y demás agentes educativos y sociales que forman parte de la vida del IESMC.

Además, en el IESMC se hace referencia a otras vías de participación. Por un lado, la participación obligatoria de los alumnos en las estructuras de gestión de la convivencia y, por otro, la participación guiada en el desarrollo del servicio. En relación a la participación obligatoria, desde el curso pasado 2014/2015 se está desarrollando un modelo de participación total de los alumnos, en el que todos los alumnos deben elegir participar en una de las estructuras. A su vez la participación guiada hace referencia a la puesta en marcha de los recursos personales de apoyo de las entidades para asistir y guiar el servicio realizado por los alumnos fuera del centro.

El instituto se caracteriza por la implicación del profesorado y así lo destaca el director, como uno de los indicadores de calidad y de desarrollo de los proyectos en el centro,

«se planteó al claustro qué queremos ser, y la mayoría apostaron por seguir». El centro es un muy dinámico, con múltiples propuestas, y es difícil no incorporarse a este movimiento. Todos los profesores participan de una u otra manera. El orientador refiere dos niveles de participación, activa y muy activa, y el director señala como una de las razones para incorporarse a las propuestas, la evidencia de los beneficios del desarrollo de estas estructuras en la vida del centro:

«la ventaja que ofrece este centro es que aquí hay un planteamiento de centro. Y ese es el planteamiento del centro. Entonces tú puedes tener un papel activo o muy activo. Muy activo, es que te apuntas a una estructura, se lo dices a Jefatura y vamos a trabajar contigo de una manera más activa. Y activo es que quizá no te apuntas pero seas tutor. Tú no vas a cuestionar lo que se hace en tu tutoría, nosotros te vamos a decir lo que se hace. No hay una autonomía sobre cómo dar la tutoría al igual que no la hay en la materia, tienes que dar esos contenidos. Sí es verdad que tienes autonomía en el cómo dar la materia, y desde el centro los tutores agradecen mucho tener el soporte de estar organizado y esto es el planteamiento y se suman de buena gana, pero podría ser que simplemente consintieran, sí, nadie va a poner obstáculos» (P91.2.ORIENTADOR. 91:21, 31:32).

«luego hay dos cosas, además, el profesor más reticente, porque lo mismo no cree tanto en esto, pero por ejemplo sí ve las ventajas que tiene esto» (P91.2.DIRECTOR. 91:21, 31:32).

5.1.3. La Tutoría en el desarrollo de la convivencia

El plan de acción tutorial se convierte en el marco ideal para poner en marcha el modelo participativo de la convivencia, al estar incluido en la dinámica del centro. Todos los alumnos de la etapa de la ESO tienen una hora de tutoría y un tutor/a asignado. A su vez, la tutoría implica programación de las actuaciones y, por tanto permite la institucionalización a nivel de centro. Esto facilita no solo su inicio, sino también su desarrollo y la sostenibilidad de las propuestas. Se trata de buscar fórmulas que promuevan la participación, pero que no impliquen desgaste. Esto se garantiza con la inclusión en la estructura organizativa del centro. Como bien señala el orientador:

«Queríamos hacer un centro participativo y que fuera fácil participar. Yo creo que los alumnos, los profesores, todo el mundo agradece mucho la participación, pero tiene que ser algo fácil y sostenible en el tiempo. Si no es fácil y sostenible, lo puedes sostener durante un tiempo. Y necesitamos algo que se enganche en la dinámica cotidiana del centro para que vaya rodado y que los esfuerzos que se hagan puedan mantenerse en el tiempo. Porque si no tenemos ese enganche con el funcionamiento cotidiano del centro, esto se acaba» (P91.2.ORIENTADOR. 91:7, 14:14).

«No supone la totalidad del Plan de Acción tutorial pero sí es la esencia del mismo» (P91.2.ORIENTADOR. 91:11, 20:20).

El desarrollo de la acción tutorial implica la organización y disposición de recursos del centro y externos. Desde el instituto se sustenta en la jefatura de estudios, los tutores,

el grupo de alumnos y el DO, que tiene entre sus ámbitos de actuación el apoyo a la acción tutorial. A su vez, implica la coordinación y desarrollo de actuaciones con agentes externos para el trabajo de algunos contenidos vinculados. Lo que se ha mencionado podría ser considerado el marco de cualquier Plan de Acción Tutorial de un centro, pero cobra un sentido especial en el IESMC; por un lado, por la asimilación en el marco de la convivencia, y por ende, desde un modelo de participación de todos y especialmente de los alumnos. Y por otro lado, por la implicación y participación de los recursos externos que forman parte del centro, integrados en el modelo de convivencia y de tutoría. En este sentido destacan las palabras del orientador:

«Los agentes de salud se reúnen con agentes del ayuntamiento que ya no van a entrar a las clases a dar sus charlas como en cualquier sitio. Aquí no trabajamos así. Trabajamos con los mismos técnicos y los mismos programas que forman alumnos que forman a su propia clase. Porque aquí se hace un trabajo fuera de análisis de formación, pero para que luego repercuta para la propia clase» (P.91.2.ORIENTADOR. 91:9, 15:15).

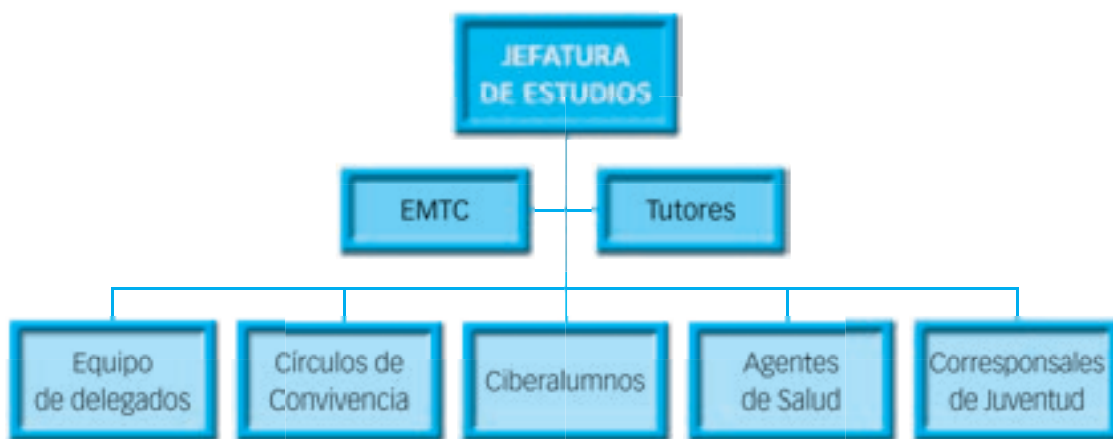


Ilustración 9. Organización de la Acción tutorial. Elaboración propia a partir del Plan de Convivencia 2015-16.

Jefatura de estudios: Organiza los horarios para que coincidan todas las horas de tutoría en los distintos cursos. A su vez, organiza el horario del profesorado; por un lado el de los tutores, por otro el del profesorado que voluntariamente decide participar en estas estructuras, y también el del orientador en relación al horario de coordinación de tutores, así como para la participación en estas estructuras.

Equipo de mediación y tratamiento de conflictos: son un grupo de profesores voluntarios a quienes les interesa participar en las distintas estructuras. En la PGA 2015-16 se recogen las siguientes funciones:

- Seleccionar, coordinar y formar a los miembros de los Círculos de Convivencia de cada nivel.
- Intervenir en la resolución de conflictos cuando la jefatura de estudios lo solicita.
- Evaluar su propio trabajo y la mejora de la convivencia en el centro.

Tutores: Cada grupo de alumnos tiene un tutor que es responsable del grupo y que realiza tareas de información, coordinación, seguimiento de todas estas actuaciones en su grupo. Son coordinados por el jefe de estudios y asesorados por el orientador en la reunión de tutores semanal. En la PGA 2015-16, plan de convivencia, se recoge:

«Los tutores coordinan todos los aspectos relacionados con la convivencia y el aprendizaje que se producen en el aula. Están organizados en equipos según el nivel educativo que les ha sido asignado. Todas las actuaciones que los tutores realizan en torno a la convivencia y el aprendizaje son definidas en las reuniones de equipo que se realizan para cada nivel de forma semanal».

El orientador indica que la organización de estas estructuras forma parte de la acción tutorial, en la que el tutor tiene un rol protagonista en la gestión, coordinación, dinamización y representación de su grupo. Para el desarrollo de esta función, el tutor cuenta con el apoyo del DO, que informa y asesora en las reuniones semanales de coordinación que se mantienen con los tutores:

«nosotros no queremos crear una estructura paralela a los tutores, queremos que los tutores sigan siendo los protagonistas, y si hay un conflicto en la clase, el tutor tiene que seguir siendo tutor de este grupo; lo va a llevar, pero el tutor tiene que estar informado. Como nos reunimos con todos los tutores una vez por semana, en cada nivel hay una reunión. Yo esta mañana a 2.^a hora tenía reunión de 3.^a» (P.91.2.ORIENTADOR. 91:19, 28:28).

ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN	DESCRIPCIÓN
<i>Equipo de delegados</i>	En cada nivel de la ESO se constituye un equipo de delegados formado por el delegado y subdelegado de cada clase y el jefe de estudios que trabaja con ellos.
<i>Círculos de convivencia</i>	En cada nivel de la ESO se constituye un equipo denominado Círculos de Convivencia, formado por aproximadamente cinco alumnos de cada clase y los profesores del EMTC encargados de coordinar dicho nivel.
<i>Ciberalumnos</i>	Es una estructura para trabajar los riesgos en las redes sociales.
<i>Agentes de salud</i>	Su función es trabajar sobre temas de salud y difundir lo que aprenden los compañeros. Implica la participación de agentes externos de la Concejalía de Salud.
<i>Corresponsales de juventud</i>	Tienen como objetivo difundir diferentes ofertas culturales, de ocio, deportivas de las que puede disfrutar la juventud de Coslada. Implica la participación de agentes externos de la Concejalía de Juventud.

Tabla 26. Estructuras de participación. Curso 2015-16.

5.1.4. El programa de aprendizaje-servicio en el Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán

El ApS en el centro constituye un programa institucionalizado en el centro, en la medida en que forma parte de las estructuras organizativas y de desarrollo de la acción educativa del instituto. A su vez, este programa se identifica como una de las propuestas de mejora, y de esa forma es recogido en la Programación General Anual (PGA). En concreto, en este documento se define como una metodología de trabajo que posibilita el aprendizaje y el desarrollo de servicios a la comunidad. Este curso 2015/2016, es el 5.º año que se desarrolla en el centro y supone una apertura de los programas de las asignaturas al entorno:

«El aprendizaje-servicio solidario (ApS) es una metodología de trabajo destinada a realizar aprendizajes en el aula vinculados con la prestación de un servicio solidario en la comunidad. El IES Miguel Catalán comenzó su trabajo en el ApS durante el curso 2011-12 y pretende consolidar y ampliar tanto la oferta de contenidos educativos en las diferentes materias como la cartera de entidades con las que el alumnado puede realizar un servicio solidario» (PGA 2015/2016).

Como proyecto de centro forma parte de las distintas estructuras para su difusión: panel informativo y web del centro. A su vez, la participación del centro en proyectos intercentros, así como en jornadas relacionadas con el ApS favorece el conocimiento de los proyectos que se están desarrollando.



Ilustración 10. Panel informativo del ApS en la entrada del edificio central del IESMC.

Participación del alumnado, inicio del ApS

Como se viene señalando, los alumnos en el IESMC participan en la vida del centro desde que inician su escolarización. Generalmente al menos durante 4 años (tiempo de duración ordinaria de la ESO) están implicados en la cogestión y desarrollo de actividades de centro y de aula. La máxima expresión de esta participación se pone de manifiesto en 4.º de la ESO, con la organización de las Jornadas Solidarias, en las que los alumnos de este nivel se encargan de uno de los eventos más importantes del centro. Los estudiantes están acostumbrados a participar, los profesores acostumbrados a que participen, las familias están habituadas a las actividades del centro y el entorno participa. Todos ellos son ingredientes para el inicio de propuestas como el ApS.

El ApS surge para dar respuesta a la demanda continuada de los alumnos de 1.º de bachillerato, que, acostumbrados a participar, se sentían con la necesidad de seguir haciendo actividades en la línea de las estructuras de participación y jornadas de convivencia que se venían desarrollando. La falta de hora de tutoría, añadido a la alta demanda académica de esta etapa de cara a la superación de la Prueba de Acceso de la Universidad, actuaban como dificultades para el planteamiento de otro tipo de actividades. No obstante, la insistencia de los alumnos para desarrollar algún tipo de actividad que implicara la participación en la vida del centro, hizo que un grupo de profesores, coordinados desde el DO y con la colaboración estrecha del personal del Punto de Información al Voluntariado del Ayuntamiento de Coslada, se plantearan desarrollar actividades que en principio identificaron como voluntariado y al poco tiempo se vio la oportunidad de conexión con los aprendizajes de las materias.

El ApS en las distintas enseñanzas

El programa de ApS cuenta con experiencias en las distintas enseñanzas del centro. En la programación del ApS del curso de 2015/16 se plantean propuestas para las etapas de ESO y Bachillerato (anexo 8), desde dos modelos diferentes:

El modelo de la ESO se desarrolla no solo desde las materias, sino que se integra también en las estructuras de convivencia. Supone «*macroproyectos*» en el sentido de la participación de todos los alumnos del grupo. Esta participación es obligatoria desde el punto de vista del aprendizaje, dado que se relaciona con contenidos establecidos en el currículo. Por otro lado, la participación voluntaria está asociada al servicio que se desarrolla fuera del horario escolar.

El modelo de bachillerato se puede identificar como «*microproyectos*», en la medida en que no implican la participación de todos los alumnos del grupo en el mismo proyecto. Se plantean varios proyectos relacionados con los aprendizajes y con el servicio en diferentes entidades de la localidad. Los alumnos se adscriben voluntariamente a los proyectos en función de sus intereses y competencias, contribuyendo de forma esencial a la toma de decisiones académicas y profesionales.

Desarrollo sostenible del ApS

El IESMC es uno de los centros representativos en el desarrollo del ApS en España. Como ya se ha indicado, este curso 2015/16 es el 5.º año consecutivo en el que se desarrollan estos proyectos. A su vez, constituye un programa integrado en la dinámica del centro y de sus documentos. En la actualidad desarrolla múltiples proyectos de forma simultánea. En palabras del orientador, todo ello es posible por la «importancia de tener en cuenta que las propuestas han de ser sostenibles». Las claves de la sostenibilidad son las siguientes:

- Incorporación en la programación de las enseñanzas
- Incorporación en la acción tutorial
- Red de recursos externos

A continuación se presentan los datos de los proyectos de ApS del IESMC en el curso 2015-16.

Antigüedad de la experiencia	5 años
N.º de proyectos en 1.º ESO	7
N.º de proyectos en 2.º ESO	10
N.º de proyectos en 3.º ESO	10
N.º de proyectos en 4.º ESO	11
N.º de proyectos en 1.º BACHILLERATO	10
N.º de proyectos en 2.º BACHILLERATO	1
N.º de Materias	15
N.º de Entidades comunitarias	20

Tabla 27. Proyectos de ApS del IESMC. Curso 2015-16. Fuente: elaboración propia.

5.1.5. Aprendizaje-servicio en los documentos de centro

En la ilustración 11 se presentan los resultados del análisis de 27 documentos del Centro. 11 de los documentos analizados hacen referencia en alguno de sus apartados al ApS, con un total de 75 citas. La siguiente figura representa las categorías de análisis: [1] elementos de forma [2] elementos de contenido y [3] orientación educativa.

Como puede observarse en la figura, en relación a los *elementos de forma* que se incorporan en los documentos de los centros, en 6 de ellos se incluyen en el índice de la programación. Igualmente, se recogen 8 citas en las introducciones de estos documentos. Por último, en 3 documentos se presenta una referencia en el anexo. En este sentido, es necesario destacar el anexo de la PGA del centro, en el que se incorpora la Programación Anual de ApS que se va a desarrollar durante todo el curso.

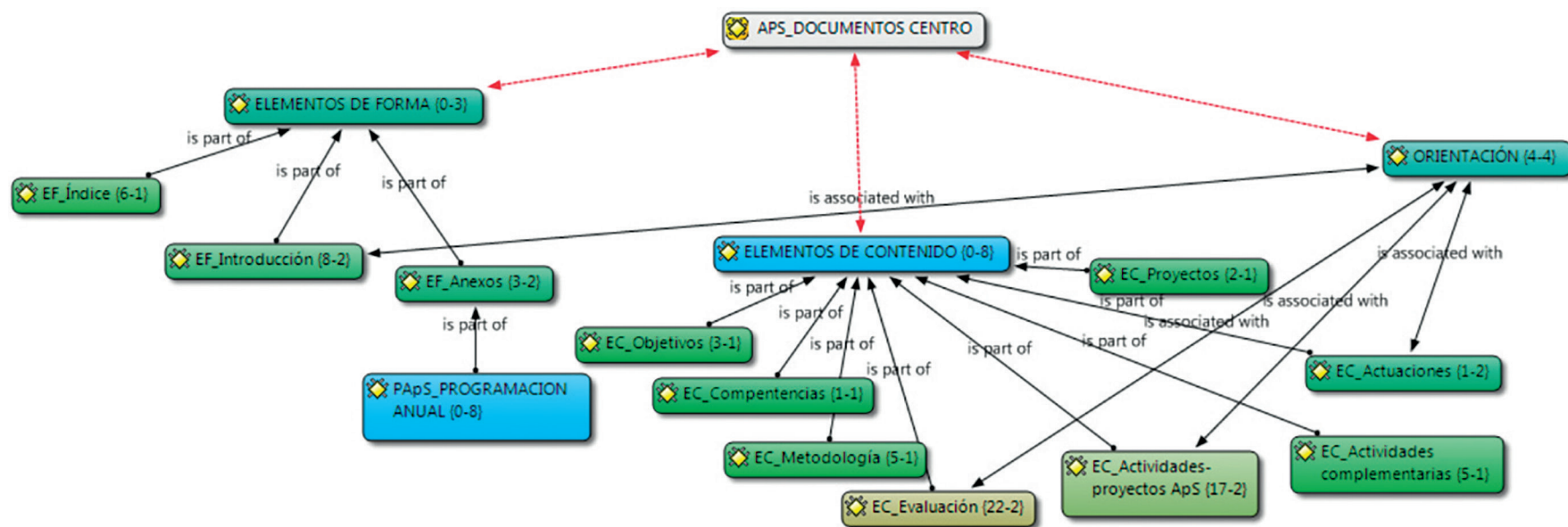


Ilustración 11. ApS en los documentos del centro. Categoría y subcategorías.

La segunda categoría que se ha analizado tiene que ver con las referencias de ApS dentro de los *elementos de contenido* de estos documentos. Se incorpora de forma diversa en distintos apartados, destacando un número mayor de referencias en relación a elementos curriculares. Hay que tener en cuenta que de los documentos analizados, 24 corresponden a programaciones de los departamentos didácticos, que suponen una concreción de la propuesta curricular de la materia.

En relación a los elementos curriculares, se hace referencia a objetivos como una conexión con la comunidad.

El ApS aparece recogido dentro de la programación de competencias clave a desarrollar en las asignaturas, asociado a la competencia social y ciudadana:

«Por otra parte, la metodología del trabajo en equipo y del Aprendizaje y Servicio Solidario creemos que son vías óptimas para el desarrollo de la conciencia social y cívica característica de estas competencias» (P32. 32:18 58:913-58:1126).

En el apartado de metodología, como conexión de los aprendizajes de las materias con la realización de un servicio a la comunidad. Se menciona que es un complemento a la formación de los alumnos y, a la vez una vía para favorecer su implicación en los aprendizajes y en el entorno:

«Del mismo modo, se empleará la metodología de aprendizaje-servicio de cara a favorecer la implicación del alumno en los conceptos desarrollados en el aula y su aplicación en el medio social cercano» (P28. 28:4, 83:2068-83:2272).

Es significativo el número de referencias que hay sobre evaluación. El ApS se incorpora fundamentalmente en relación a los criterios de calificación de los alumnos. También aparecen referencias en los procedimientos y técnicas de evaluación, y en relación a las pruebas extraordinarias:

«[...] se valorarán, además de la actitud general, [...] actividades de aprendizaje-servicio [...] Este año se calificará un Proyecto de Aprendizaje y Servicio propuesto por el Departamento de Orientación del centro y en colaboración con el Ayuntamiento de Coslada. Los alumnos que participen (voluntarios) deberán elaborar un informe del trabajo realizado que será valorado con un máximo de un punto en la calificación final del curso [...]» (P28.28:5, 107:261-107:1292).

«[...] La nota que corresponda al Aprendizaje y Servicio se conservará en la calificación extraordinaria de septiembre [...]» (P32: 32:8 68:1938-68:2050).

Por otro lado, el análisis de co-ocurrencia de códigos de documentos primarios nos permite señalar que el ApS se menciona en 5 programaciones de departamento. También se recoge en un apartado independiente denominado, actividades o proyectos de ApS. Su planteamiento difiere, desde una referencia breve a una explicación detallada del

desarrollo de la actividad o proyecto. A continuación se presenta una de las citas en relación a esta subcategoría:

- «[...] a) Proyecto y vinculación con los contenidos de esta programación: Se plantea la realización de un servicio solidario a partir del trabajo interdisciplinar [...] El trabajo se preparará en clase durante todo el curso trabajando con ello los contenidos de los bloques 1 [...].
- b) Servicio realizado: Se entregarán los resultados a entidades dedicadas a la difusión [...].
- c) Momento del curso: El resultado del trabajo se entregará en mayo.
- d) Entidades: Aquellas que muestren interés por los resultados de nuestra investigación a lo largo del curso.
- e) Evaluación: La parte de aprendizaje se valorará por medio del producto de la investigación: datos sobre los nombres de los elementos. Esta parte será obligatoria como trabajo de clase para todo el grupo. El servicio de presentación de la página web con los resultados será voluntario y se valorará la responsabilidad, la calidad de la exposición, y la creatividad. Con ello se podrá conseguir 1 punto extra en la calificación final [...].» (P32.32:9,70:766-71:728).

Como actividad a desarrollar en la materia, se relaciona con la cita referida a actuaciones. Esta referencia se recoge en la programación del DO, que responde a una organización diferente a las programaciones de los departamentos, al no contemplar como tal elementos curriculares, sino ámbitos de apoyo. En concreto, se incorpora en el ámbito de apoyo a la acción tutorial.

Algunas programaciones también recogen el ApS dentro del apartado de actividades extraescolares y complementarias, tanto la PGA como en la programación de dos departamentos:

«[...] Además, algunos alumnos participan en el proyecto de agrupación de centros educativos con institutos de A Coruña, Barcelona, Valladolid y Guadalajara. Estamos pendientes de conseguir un centro educativo con el que realizar un intercambio en los niveles de 3.º y 4.º de ESO [...].» (P26. 26:5 22:1594-22:1869).

El ApS se incluye también en la PGA, como proyecto de mejora, y se señala la continuidad del mismo a lo largo del curso:

«[...] Planes de mejora, durante este curso continuaremos con otros dos proyectos de trabajo: Aprendizaje y Servicio y Proyecto Agrupación de Centros, desarrollo de Competencias básicas a través del aprendizaje-servicio [...].» (P26.24:1635-24:2966).

Por último en el análisis de los documentos se ha contemplado otra categoría de interés para el presente estudio. Se trata de las referencias a la *orientación educativa* en relación con el aprendizaje-servicio. Esta referencia se concreta en el papel del DO en la promoción y desarrollo del ApS en el centro. El análisis de co-ocurrencia de códigos

establece la relación con 4 apartados, como puede observarse en la figura titulada introducción, evaluación, actividades y proyectos y actividades complementarias.

5.2. Orientador educativo

Se presenta ahora el segundo elemento de la tesis, el orientador educativo. Se describen primero los elementos característicos del profesor que desarrolla esta función en el centro, prestando especial atención a su actuación en el ApS. Posteriormente se presentan las percepciones del orientador en relación al desarrollo de la orientación educativa en el ApS. Para ello, se parte de diferentes categorías de análisis definidas a priori en concordancia con los objetivos de la investigación. Estas categorías son: [1] concepto, [2] experiencia en ApS, [3] relación ApS y orientación educativa (OE en adelante), [4] ámbitos de OE, [5] roles del orientador, [6] modelo de OE, [7] condicionantes y [8] lecciones aprendidas.

5.2.1. Orientador. Conocido por todos en el centro.

Preguntar en el IESMC por el orientador no tiene pérdida, todas las personas conocen al orientador del centro, rápido contestan su nombre y casi sin pensar te indican dónde puede estar «le verás, siempre está».

Es evidente que le conocen, como es evidente que conocen lo que hace, a la vez que su modo de expresión y la familiaridad con la que hablan de él, permite hacerte una idea de la valoración de su trabajo.

Para el centro y para la localidad, el orientador del IESMC es un referente en el desarrollo de actuaciones relacionadas con la atención a la diversidad de los alumnos, y especialmente en la puesta en marcha de proyectos de innovación y mejora relacionados con la convivencia y en concreto con el ApS.

El IESMC no fue su primer destino como orientador, pero sí es donde ha pasado más años, ya que cuenta con una trayectoria de 15 años en el centro. En el informe de la investigación realizado por la Universidad Autónoma de Madrid, «Escuelas para la Justicia Social» (2013), se recoge lo siguiente:

«La continuidad y estabilidad del orientador en el centro favorece el desarrollo de sus funciones. Tiene un amplio conocimiento del alumnado y del centro, que facilita el que las medidas abordadas compensen las debilidades y potencie la fortaleza de sus miembros. Su experiencia vital y profesional son clave en el desarrollo de su labor» (Informe IESMC. Escuelas para la Justicia Social, 2013).

El orientador tiene asignadas múltiples funciones reguladas por la normativa, que se concretan en los ámbitos de intervención de la orientación educativa como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyo a la acción tutorial y apoyo a la orientación académica y profesional. A su vez tiene asignadas por la normativa horas de docencia directa con alumnos. De esta forma se recoge en el Plan de DO de 2015-16:

«Un único orientador que ejerce la Jefatura del Departamento y actúa en todos los ámbitos que se encuentran en su competencia: apoyo al proceso de enseñan-

za-aprendizaje, apoyo a la acción tutorial y apoyo a la orientación académico-profesional. Además, imparte 7 horas de docencia: cuatro de Psicología y tres de ciudadanía en 2.º de la ESO» (Plan de DO de 2015-16).

El desarrollo de estas funciones en un IES complejo, a la vez que activo, inmerso en múltiples programas, supone un valor añadido a la labor desarrollada por el orientador en el centro. Su día a día es de actividad continua, de interacción con alumnos, profesores, familias y agentes externos. La coordinación con el director es continua. En una mañana el director puede entrar al DO en varias ocasiones. A su vez, el DO es un centro receptor de alumnos en prácticas del Máster de Orientación Educativa, que en este curso ha recibido a 5 alumnos. La comunidad educativa es consciente de la actividad del DO y del orientador y por ello su presencia es requerida en múltiples ocasiones para cuestiones diversas.

La disponibilidad y apertura de las personas del DO se ve favorecida a su vez por el espacio y su ubicación dentro del IES. El DO está situado en el edificio central del IES y en el pasillo en el que se ubica la gestión, la dirección y la sala de profesores. De hecho, al entrar al pasillo es la primera puerta, que siempre está abierta, lo que anima a entrar, a preguntar y a comentar. También le pasa a muchos profesores, que por afinidad al DO y al colaborar en el desarrollo de proyectos como el ApS (jornadas, tutorías,...), están más tiempo en este departamento que en su propio departamento, e incluso que en la sala de profesores.

5.2.2. Orientador. El aprendizaje-servicio en el día a día del orientador.

El ApS forma parte del día a día del orientador en la medida en que forma parte del centro, relacionado con la acción tutorial y con la docencia.

Como ya se ha señalado, el orientador tiene docencia directa con alumnos en dos asignaturas, Educación para la Ciudadanía, en 2.º, y Psicología en Bachillerato. La programación de la materia de 2.º de la ESO gira en torno a proyectos de ApS. En Bachillerato, este curso se ha iniciado con la elaboración de un blog.

El orientador es el asesor de los tutores y, por tanto, el ApS forma parte importante del contenido de la reunión de tutores, fundamentalmente a principio de curso, en el que se sientan las bases de las estructuras de convivencia, aunque también en momentos puntuales, como son la preparación de las jornadas solidarias que se desarrollan en 4.º de la ESO (anexo 7).

A su vez, es clave su rol de embajador del centro, con la difusión de las actuaciones relacionadas con el modelo de gestión de convivencia y el desarrollo de los programas de ApS. El orientador participa junto con el director, y con otros profesores, en actividades desarrolladas dentro y fuera del centro, como fueron el encuentro institucional con inspectores de Uruguay o las jornadas de ApS en el IESMC.

En la ilustración 12 se presenta una ilustración con las categorías y subcategorías en las que se organiza el discurso del orientador sobre el desarrollo de la orientación educativa en el ApS en las seis entrevistas realizadas.

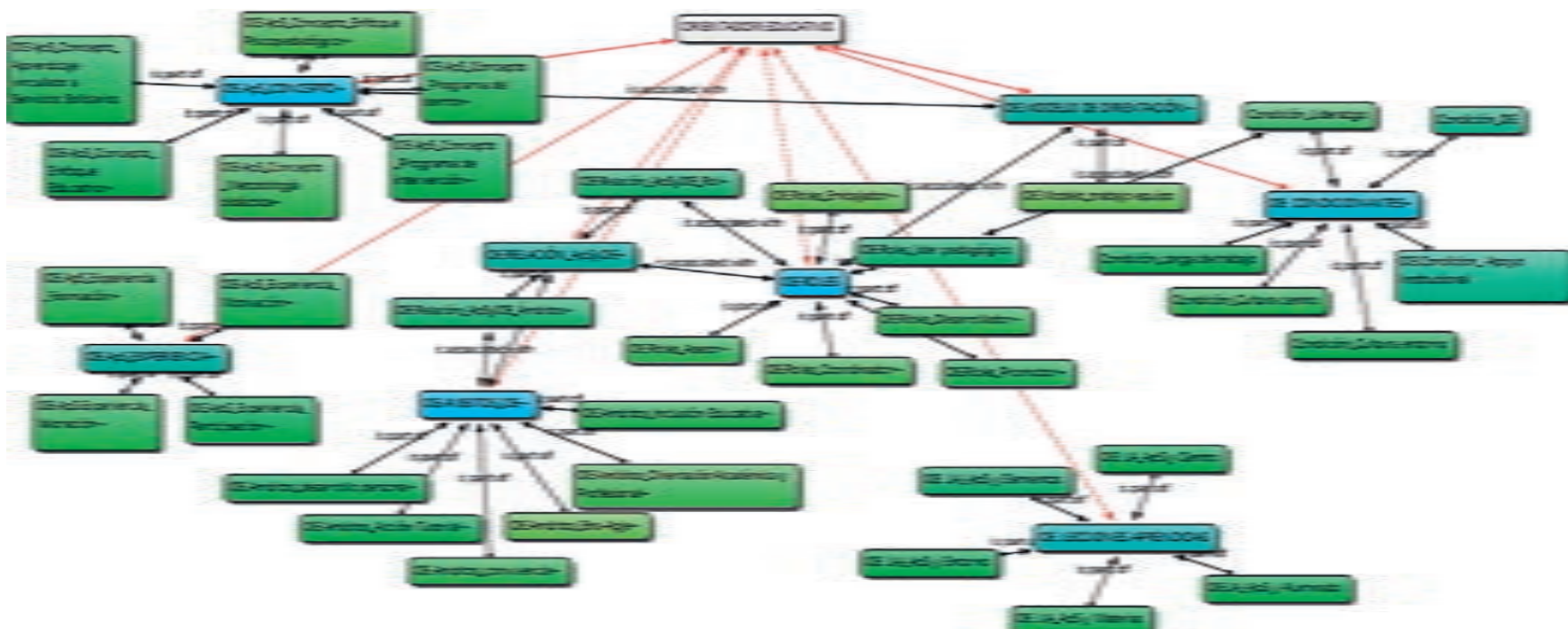


Ilustración 12. Categorías y subcategorías, percepciones del orientador educativo.

5.2.3. Orientador. Concepto de aprendizaje-servicio

La figura representa las respuestas del orientador sobre la conceptualización del ApS. Sus respuestas se agrupan en 6 subcategorías: [1] aprendizaje vinculado a servicios solidarios, [2] metodología didáctica, [3] programa de intervención, [4] programa del centro, [5] enfoque educativo y [6] enfoque psicopedagógico:

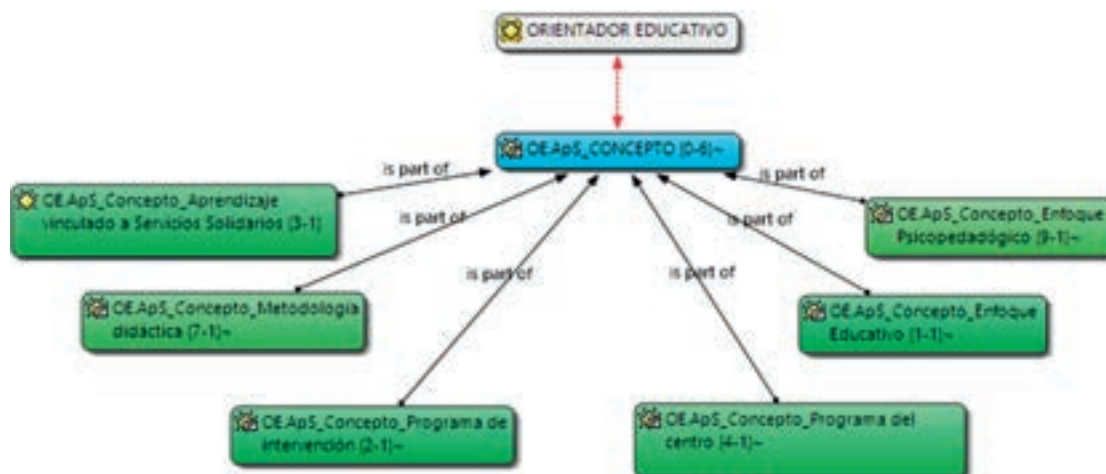


Ilustración 13. Orientador. Concepto de ApS.

- *Aprendizaje vinculado a servicios solidarios*

El ApS es considerado por el orientador como aprendizajes vinculados a proyectos solidarios. La participación en servicios solidarios promueve el aprendizaje de los alumnos. Esto constituye una de las aportaciones del ApS más destacadas a nivel interno del centro, que se ha reflejado en el Proyecto Educativo y Proyecto Curricular:

«[...] no es un proyecto solidario, son unos aprendizajes vinculados a un proyecto solidario [...] y eso yo creo que es algo muy potente» (P71: ORIENTADOR. 71:65, 32:32).

- *Metodología didáctica*

El ApS es mencionado como metodología de trabajo de carácter práctico, que ayuda a definir y concretar los aprendizajes que se pretende que adquieran los alumnos, conectándolos con la realidad y con repercusión en el entorno:

«[...] es una metodología de trabajo bastante chula, muy conectada con la realidad y que hace que lo que se trabaje en las clases sea mucho más práctico y que tenga un contacto con la realidad mucho mayor [...]» (P68: ORIENTADOR. 68:25 8:8).

«[...] te ayuda mucho más a definir lo que quieres y ser mucho más concreto con el aprendizaje, [...] es algo hacia el entorno [...]» (P69: ORIENTADOR. 69:11, 70:70).

- *Programa de intervención*

El ApS es percibido por el orientador como un programa de intervención sobre el contexto social, que conecta con las necesidades sociales, las visualiza y posibilita su intervención. Supone una metodología que enriquece no sólo la formación de los alumnos, sino que supone un enriquecimiento para todos:

«[...] se conecta con las necesidades sociales y se ve más lo que hay fuera, lo que hay, sale más lo que hay dentro hacia afuera y (.) desde el centro se ve mucho más cómo es el mundo, cómo es el entorno más cercano o el entorno más lejano (.) y que haya unas jornadas solidarias donde se trabaja sobre una serie de necesidades sociales o realidades, >como los refugiados, como las realidades de países pobres::: < eso es visibilizar eso en el centro, y eso es::: un enriquecimiento para el alumnado, para su formación (.) el que los chicos vayan a un mercadillo de juguetes y hagan una campaña para buscar juguetes entre los colegios de la zona (.) nos permite también visibilizarnos y conectar lo que se hace en las asignaturas con unas necesidades sociales, y es que todo el mundo pueda tener juguetes en navidades, todas las familias» (P71: ORIENTADOR. 71:68, 30:30).

- *Programa del centro*

El ApS ha de enmarcarse como un programa del centro que comprende un conjunto de actuaciones que subyacen en la dinámica del mismo, tanto en las materias, como en la acción tutorial y la convivencia, como en la acción orientadora. Este enfoque global constituye un objetivo del orientador, alejándole de concepciones reduccionistas del ApS con actuaciones exclusivas del Departamento de Orientación:

«[...] me interesa la perspectiva de la convivencia (.) me interesa lo otro (.) me interesa que llegue a las materias (.) me interesa que no sea una cosa de orientación (.) o sea, yo no quiero que sea de orientación, o sea para mí sería un fracaso si esto es de orientación, quedaría muchísimo más limitado. Esto es de todos, esto es de las asignaturas, esto es del plan de acción tutorial, esto es de las familias (.) esto es de todos» (P68: ORIENTADOR, 68:32, 66:66).

El ApS forma parte del vocabulario del centro; el profesorado se siente familiarizado con estos proyectos, que progresivamente se van incorporando a la vida del centro:

«[...] aquí hay un vocabulario y la gente ahora, cualquier profesor, dices ApS, ah y sabe o lo utiliza pero igual que dices ApS, yo a veces me acojono ¿no? Cualquier persona de este instituto te dice las estructuras, y ya sabes que se refiere a las cinco estructuras tal, o sea que todo va como permeando, pero es verdad que a lo mejor no hay, sí, a veces sí, a veces hemos dicho, oye, pues los proyectos de ApS de este año son tal, cual, cual. Pero, por ejemplo, la palabra ApS, podrías hacer una pequeña encuesta informal ¿no?, tú te vas ahora a la sala de profesores y dices ¿sabes lo que es el ApS? A cualquiera que a lo mejor no tiene nada que ver con nada ¿no? Entonces yo creo que sí, que todo va permeando hacia fuera» (P69: ORIENTADOR. 69:26, 78:78).

Como programa del centro, el ApS forma parte de las programaciones de los distintos departamentos didácticos. Por otro lado, el ApS está concretado en una programación propia, que es clave para su puesta en marcha y desarrollo de forma transversal en las materias y la acción tutorial:

«Sí, lo integran todos los profes en su asignatura, una parte que es esa; y con respecto a mí, lo pongo en la orientación académica y profesional y en el plan de acción tutorial [...]» (P67: ORIENTADOR. 67:16 53:53).

«[...] está en dos sitios, está en la programación de cada Departamento y está en la programación especial sobre ApS» (P68: ORIENTADOR. 8:10, 8:58).

- *Enfoque educativo*

El orientador refiere que el ApS supone una visión de la educación compartida por los centros y que ofrece múltiples posibilidades para su desarrollo:

«[...] hay una visión compartida por una manera de ver la educación de muchos centros, ya lo creo (.). Con concreciones diferentes, pero yo creo que es una metodología que te da mucho juego para desarrollarla más o menos en unos aspectos o en otros, en unas asignaturas o en otras, pero yo sí que veo una filosofía compartida en muchos centros» (P71: ORIENTADOR. 71:50, 70:70).

- *Enfoque psicopedagógico*

El ApS es definido por el orientador como «mirada ApS». Esta conceptualización va más allá de considerar el ApS como una metodología por proyectos, supone una forma de entender y, por tanto, de hacer OE, buscando su utilidad en el entorno. No supone un cambio en lo que se hace, sino un cambio en la forma de enfocar:

«[...] una cosa son los proyectos, el desarrollo concreto de proyectos, y otra cosa es como que las cosas que haces y tiene una mirada desde el ApS (.). ¿Qué es la mirada ApS? Pues yo creo que también es como ver oportunidades de aprendizaje en muchas cosas y darle una utilidad hacia el entorno y eso lo puedes hacer con cualquier cosa que hagas, entonces eso es una manera de enfocar el trabajo. O sea, yo no lo veo tanto (.). es verdad que los proyectos llevan un tiempo concreto, las jornadas solidarias llevan un tiempo concreto, hay unas horas concretas, pero también es una manera de plantearse cualquier trabajo que haces desde la orientación» (P69: ORIENTADOR. 69:8, 70:70).

«[...] de qué manera queremos trabajar, y nos interesa mucho la formación de chavales que trabajan con chavales (.). En ese sentido, como que es una manera de mirar, no es que cambia a lo mejor la realidad, es una manera de mirarla [...]» (P68: ORIENTADOR. 68:36, 66:66).

«[...] es como tener una visión del asunto (.). Entonces, como que lo que trabajes puedas e:::, plantearlo en términos ApS [...]» (P69: ORIENTADOR. 69:7, 66:66).

«[...] es verdad que no todo es ApS, pero es también una manera de ver las cosas» (P69: ORIENTADOR. 69:7, 66:66).

Esta visión del ApS supone integrarlo en el trabajo del orientador de forma holística:

«[...] sí, está en todo, está como presente un poco en todo (.) en las horas lectivas, tanto en ciudadanía, que trabajamos el ApS, como en psicología, que estamos trabajando un blog de contenidos de psicología para que le sirva a otra gente que desarrolle proyectos de ApS [...]» (P69: ORIENTADOR. 69:5 38:38).

«[...] yo soy un poco holístico, va todo junto y no tengo una hora de ApS y nada, yo creo que no funcionaría, no sería muy eficaz tener una hora para ApS, ni una hora para convivencia... sí tienes horas para proyectos, yo lo veo todo muy atomizado. Yo lo veo todo muy continuo [...]» (P67: ORIENTADOR. 67:12 51:51).

5.2.4. Orientador. Experiencia en aprendizaje-servicio

La figura representa los elementos más significativos de la experiencia del orientador en el ApS relacionada con: [1] motivación, [2] participación, [3] formación y [4] valoración de la experiencia:



Ilustración 14. Orientador. Experiencia en ApS.

- *Motivación del orientador por el ApS*

Entre las motivaciones que le llevan a utilizar esta metodología, el orientador refiere que siempre ha estado vinculado a temas de convivencia. Además, para él constituye una buena manera de canalizar el interés de los alumnos por participar en actividades solidarias:

«[...] el orientador tiene sus opciones, porque yo vengo del mundo de la convivencia [...]» (P69: ORIENTADOR. 69:1, 10:10).

«[...] Pensamos que igual podían hacer voluntariado y empezamos a trabajar con el voluntariado. Cuando conocimos el ApS, nos formamos con Zerbikas en el curso on line y empezamos a pensar y transformar o pensar en proyectos para el bachillerato (.) Como había tanta demanda, empezamos a llevarlo hacia atrás a 4.º, 3.º, 2.º, y ahora ya está en todos los niveles. Pero surgió un poco de la necesidad de los chicos de seguir haciendo cosas, o las ganas [...]» (P67: ORIENTADOR. 67:6, 28:28).

- *Participación del orientador en el programa*

El orientador refiere que su participación se sintetiza en dos niveles de trabajo. Por un lado a nivel de centro, como facilitador del ApS en el IES, y, por otro, en el desarrollo concreto de proyectos:

«Como que hay dos niveles de trabajo, por un lado, la visión global de todo el ApS en el instituto y su facilitación de los programas en el instituto, y luego, en proyectos concretos tengo papeles concretos, hay muchos proyectos en los que yo no hago nada, porque yo no intervengo directamente» (P71: ORIENTADOR. 71:8, 16:16).

- *Formación relacionada con ApS*

La formación inicial del orientador sobre el ApS es esencial para la puesta en marcha de los proyectos, puesto que aporta unos conocimientos esenciales y unas primeras orientaciones, si bien es a través de la práctica como se va completando y enriqueciendo esta formación:

«Yo creo que un punto de partida tienes que tener. Yo ahora voy a otros centros que me piden asesoramiento y, sí, creo que hay unas bases. Y sí que tiene que haber una formación::: pero::: que no tiene que ser exhaustiva [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:5, 16:16).

«Hicimos una formación on-line con Zerbikas y [...] todo lo que hemos leído. Sí, eso como parte teórica, y luego el resto ha sido mucho puesta en marcha (.), experiencias prácticas» (P68: ORIENTADOR, 68:5. 14:16).

La formación inicial es considerada clave en el ejercicio del rol de líder pedagógico en el que enmarca la actuación del orientador. Es necesario tener unos conocimientos sobre esta metodología para poder asesorar su puesta en marcha y desarrollo:

«[...] saber qué posibilidades tiene un ApS, que posibilidades tienes de implantarlo, cómo funciona, qué pasos seguimos, todo eso es el liderazgo más pedagógico, la puesta en marcha de todo eso, cómo se refleja en las programaciones, cómo lo puedes meter en las asignaturas y todo eso hay que asesor al profesorado [...]» (P77: ORIENTADOR.77:2, 23:23).

- *Valoración de la experiencia*

La valoración de la experiencia de ApS es muy positiva por sus múltiples aportaciones, tanto a su persona, como al centro en su conjunto y al entorno. Supone abrir el centro al entorno, como contenido y como recurso para el desarrollo de los aprendizajes. Permite abrir posibilidades diferentes para enseñar y aprender, con variadas oportunidades para que los alumnos canalicen sus intereses, desarrollen y pongan en marcha competencias claves para su desarrollo personal, y especialmente en sus elecciones académicas y profesionales:

«Muy bien, yo creo que nos ha dado una dimensión al instituto diferente, nos ha abierto al entorno, nos da bastantes posibilidades (.). Yo creo que es una experiencia bastante motivadora para los alumnos. Van eligiendo en función de sus intereses. Tienen mucho contacto con el mundo de fuera, en el aprendizaje en general y en el académico y profesional. La clave es ofrecer múltiples posibilidades e ir probando si te ves en ese mundo. Y yo creo que hacemos una gran aportación [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:2,10:10).

La evidencia y constatación de los buenos resultados del ApS constituye un estímulo de enorme satisfacción por parte del profesorado y la familia en el proceso educativo, como relata el orientador:

«Es un estímulo para muchos profesores, el verle un sentido mucho más práctico, las asignaturas (.). También hace poco ha salido en la prensa reflejado todo el trabajo que se hizo el año pasado, y eso también es una satisfacción. Y ver que el instituto se mueve por eso y que a los alumnos les interesa, que hay un aprendizaje más allá del libro (.). Yo creo que los profesores y la familia lo valoran de una manera muy positiva» (P77: ORIENTADOR.77:3, 12:12).

Otra de las razones que le hacen valorar positivamente esta metodología es la apertura de la atención educativa y una enseñanza y aprendizaje de calidad, con posibilidades de éxito para todos los alumnos:

«Personalmente me encanta [...]. Estoy en ello porque también me aporta muchísima satisfacción [...]. Es algo que me ilusiona; me da muchas ganas trabajar así y también me retroalimenta ver los resultados, y ver que para los chicos es un aprendizaje muy chulo y son oportunidades (.). Yo creo que la escuela inclusiva es la escuela que ofrece oportunidades, y muchas oportunidades y muy diversas a todos y cada uno de los alumnos (.). Por tanto, yo creo que hay un factor inclusivo en los proyectos de ApS muy interesante» (P77: ORIENTADOR.77:4, 14:14).

Por otro lado, la experiencia ha aportado al orientador aprendizajes en relación a cómo llevar a cabo los proyectos de forma más eficaz y con mayor calidad»:

«[...] lo que me cambia es, o lo que he ido aprendiendo más es, qué factores hacen que un ApS sea más eficaz que otro, o qué le da mayor calidad a un ApS» (P68: ORIENTADOR. 68:2, 10:10).

5.2.5. Orientador. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa

La figura que aparece más abajo representa la respuesta del orientador a la relación explícita entre ApS y OE. A partir de su discurso se evidencia la existencia de una relación en dos aspectos: [1] ámbitos de OE y [2] rol del orientador.



Ilustración 15. Orientador. Relación entre ApS y orientación educativa.

- *Relación con los ámbitos de la orientación educativa*

El orientador percibe como interesante estudiar la relación entre ApS y Orientación, y señala que se puede ver relacionado con todos los ámbitos de actuación del orientador, aunque centre su discurso en su vinculación con los ámbitos de la OAP y de la Acción Tutorial, que en este centro se desarrolla desde el marco de la convivencia:

«He visto que esto era una oportunidad para la orientación académica y profesional de los alumnos (.); o sea, que el tener experiencias diversas en diferentes contextos (.) pues es lo que los alumnos necesitan para tomar decisiones sobre su futuro» (68: ORIENTADOR. 68:38, 54:54).

«Lo veo muy en la primera, pero también (.); mira, ahora por ejemplo (.) con nosotros todo lo de convivencia no lo hemos llamado nunca ApS (.) ¿vale? Todas esas estructuras, ahora he estado hablando con esta profesora y esta profesora decía la ventaja de tener estas estructuras y tal (.). Lo que pasa es que si realmente haces aprendizajes con ellos (.) son ApS» (P68: ORIENTADOR. 68:39, 56:56).

- *Relación con el rol del orientador*

El orientador establece una relación del ApS con su rol, en la medida en que supone una forma de desarrollar sus funciones. En concreto señala su relación con la transmisión de una manera de trabajar:

«[...] el ApS sí que entra en las diferentes funciones de la orientación, como también entra en las diferentes asignaturas o en la relación del instituto con el medio. O sea que, sí que (.) de alguna forma tiñe todas las actuaciones de ese enfoque práctico donde se definen objetivos vinculados con el entorno, atento a las necesidades del entorno, etc.... ¿no? O sea, sí, el ApS es una forma de mirar el trabajo que hace un orientador. Es un enfoque, una manera de enfocar el trabajo que hace» (P71: ORIENTADOR. 71:2, 14:14).

«[...] les estoy transmitiendo una manera de trabajar, trabajar formando personas que trabajan con personas [...]» (P69: ORIENTADOR, 69:13, 78:78).

El orientador señala la importancia de que éste participe en el desarrollo de proyectos de ApS en el centro, como oportunidad para integrar la convivencia y el trabajo por proyectos en los ámbitos tradicionales de la orientación educativa, y como otra manera de enfocarlas. No obstante se cuestiona el que deba ser el orientador la única persona que coordine el programa. Por ello destaca la importancia de relacionar el ApS con el centro y como resultado del trabajo en equipo. A su vez, refiere que la vinculación solo con la orientación sería un problema en el desarrollo del ApS:

«Yo creo que sí, otra cosa es que deba ser la única persona que lo coordine pero (.) yo creo que es una oportunidad para todas las tareas de orientación. Es otra manera de enfocarlas, es una manera interesante de enfocarlas» (P71: ORIENTADOR. 71:42 56:56).

«[...] eso también es un problema, o sea, que me asocien a mí con el ApS... Yo te insisto mucho en esto (.) yo ya sé que tú lo sabes, pero yo te insisto en el trabajo en equipo [...]» (P69: ORIENTADOR. 69:20 90:90).

«[...] yo no quiero que sea de orientación; o sea, para mí sería un fracaso si esto es de orientación, quedaría muchísimo más limitado. Esto es de todos, esto es de las asignaturas, esto es del plan de acción tutorial, esto es de las familias [...]» (P68: ORIENTADOR. 68:21 66:66).

5.2.6. Orientador. Ámbitos de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio

La figura que se muestra más abajo presenta el análisis del discurso del orientador tomando como referencia la contribución del ApS a los temas de la OE. Se organiza el discurso en torno a los siguientes temas: [1] desarrollo de la persona, [2] convivencia, [3] inclusión educativa, [4] acción tutorial, [5] proceso de enseñanza-aprendizaje y [6] orientación académica y profesional.

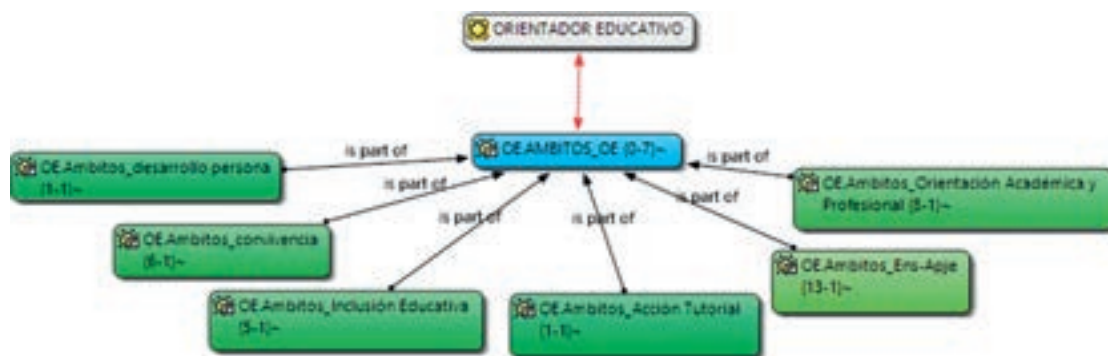


Ilustración 16. Orientador. Ámbitos de la orientación educativa.

- *Desarrollo de la persona*

Una de las respuestas del orientador evidencia la relación del ApS con el desarrollo de la persona, contribuyendo al desarrollo de capacidades y la conformación de valores

personales y sociales. En este sentido, se enmarca como la base para la construcción de la convivencia:

«Sí, yo creo que su desarrollo personal sin duda (.). Yo creo que les formamos como ciudadanos y somos muy conscientes de que estamos haciendo eso, como también cuando trabajamos en convivencia estamos desarrollando sus valores y sus capacidades, claro que sí» (P71: ORIENTADOR. 71:23, 32:32).

- *Convivencia*

La referencia a la convivencia en el discurso del orientador está organizada en tres aspectos: la convivencia como punto de partida del programa de ApS en el IES, las actuaciones de convivencia como ApS en el centro, y las contribuciones en el marco de la convivencia:

La convivencia constituye un contenido de aprendizaje para los alumnos, y con este enfoque se pusieron en marcha en el IESMC las estructuras de convivencia y otras actuaciones, como las Jornadas Solidarias. Estas actuaciones desarrolladas en el centro han constituido el punto de partida del ApS. El orientador del centro se expresa del siguiente modo:

«Yo creo que hay diferentes puntos de partida. En nuestro caso, ni empezamos la convivencia porque hubiera muchos conflictos, sino porque queríamos que la convivencia fuera objeto de aprendizaje, que la gente aprenda a analizar conflictos, a resolverlos, que aprenda a establecer normas, que aprenda un montón de cosas, contenidos que nos aportan las competencias interpersonales. Eso nos sirve porque luego hay que trabajar en equipo cualquier otro proyecto, y eso nos beneficia» (P71: ORIENTADOR. 71:53, 82:82).

Las actuaciones de la convivencia son consideradas como ApS en el centro. Enmarcarlas dentro de esta metodología ha permitido una definición más clara de los objetivos que se quieren trabajar con los alumnos. El servicio se establece en tanto en cuanto se trata de acciones sobre el centro:

«[...] también se podían contemplar los proyectos de convivencia como proyectos de ApS que revierten sobre el propio centro (.). Todos los niveles tienen cinco estructuras de participación, equipos de mediación de delegados, y todos participan en esto. Todos los niveles tienen esto (.). Esto es ApS bueno, pues son aprendizajes, y se hacen ciertos servicios; o sea, que sí podría ser contemplado de esta manera [...]» (P67: 1. 67:17, 67:67).

«[...] desde luego que tiene mucho que ver con la formación, la ciudadanía, la participación, los valores y el plan de acción tutorial (.). Lo que pasa es que, quizá aquí concretamente todo eso viene de antes del ApS; y lo que sí que ha aportado el ApS es cómo definir más claramente qué objetivos queremos trabajar, qué aprendizajes queremos que hagan los chicos perteneciendo a esas estructuras [...]» (P68: ORIENTADOR. 68:8 56:56).

«[...] La base ésta (estructuras de convivencia) que trabajamos hacia dentro, donde el servicio y el aprendizaje se hace hacia dentro [...]» (P67: ORIENTADOR. 67:18 68:68).

«Son unos ApS raros porque son sostenidos desde la propia institución, ¿no? (.). Entonces no hay entidad (.). La entidad es el propio instituto» (P68: ORIENTADOR. 68:8,56:56).

- *Inclusión educativa*

Respecto a la inclusión educativa, el ApS es considerado por el orientador como una manera de incidir en esta cuestión en las diferentes asignaturas: en la definición de objetivos, contenidos y procedimientos de evaluación. A su vez, como metodología, posibilita el desarrollo de múltiples proyectos en los que todos los alumnos puedan participar y puedan tener experiencias de éxito:

«Entonces veo en el ApS también una manera de incidir sobre aspectos de las materias que me interesan mucho, porque creo que pueden atender mejor la diversidad, pueden evaluar de otra manera y pueden incidir sobre los aprendizajes teniendo en cuenta más la parte inclusiva» (P68: ORIENTADOR. 68:13 64:64).

«Nos interesa (.) y vemos que todos los chicos pueden participar, y pueden, de alguna manera, adquirir los objetivos que se plantean. Como hay objetivos que no solo son académicos, sino vinculados al trabajo en equipo, a la comunicación, vemos que alumnos que a lo mejor en otros contenidos más curriculares, exclusivamente curriculares, no destacarían, aquí sí que tienen más hueco [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:31 8:38).

«[...] Se ven muy reconocidos, por ejemplo cuando se realiza trabajo en equipo (.). Como no se suele evaluar en equipo y se evalúa más individual, muchas veces ellos van más asociados al fracaso (.) pero cuando hay un trabajo en equipo y se consiguen unos objetivos (.), por ejemplo, conseguir trabajar en equipo para vender más juguetes o para convencer a más gente para que done sangre , pues sí que vemos que se sienten más implicados y que pueden alcanzar objetivos de otra manera» (P71: ORIENTADOR. 71:32 38:38).

- *Acción Tutorial*

En las respuestas del orientador se evidencia la relación del ApS con la acción tutorial en 3 aspectos: supone una metodología para el desarrollo de la acción tutorial, es uno de los contenidos que se trabaja en las reuniones de tutores y es considerado como una aportación para su mejora.

Como metodología de desarrollo de la acción tutorial, implica un servicio hacia los propios compañeros de clase, en la medida en que ha permitido organizar y definir los contenidos de la acción tutorial y su desarrollo:

«Todas esas cinco estructuras sustentan el plan de acción tutorial y todo lo que se hace en las clases referido a esos contenidos lo llevan los alumnos previamente formados por agentes externos o por profesores [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:57, 98:98).

«Bueno, porque pensamos que son contenidos que nos interesa trabajar y vemos que crear estructuras estables en el instituto para trabajar ciertas cosas, pues nos da un buen resultado. Es una manera de fomentar la participación de los alumnos, de contar con agentes externos que van a trabajar con alumnos, que a su vez trabajarán con sus clases y es un modelo que nos gusta (.). Y que es un modelo de chicos que ayudan a chicos después de haberse formado. Entonces definimos estos contenidos y buscamos gente para que nos ayudara a desarrollarlos, tanto la parte del equipo de delegados como la parte de convivencia, como la parte de ciber-alumnado, como la parte de salud, como la parte de corresponsables de juventud [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:57, 98:98).

«Si, son las cosas que se trabajan aquí, porque tienen su diseño y su programación, y establecemos una serie de temas para trabajar en cada nivel y ellos llevan a la clase esos, se convierten en agentes de esos temas en su clase» (P71: ORIENTADOR. 71:58, 100:100).

A su vez, vincular el aprendizaje-servicio a la orientación tomando como referencia la acción tutorial implica considerar la relación del orientador con los tutores, transmitiéndoles una forma de trabajar la acción tutorial y haciéndoles partícipes de esta metodología:

«estás transmitiendo una manera de trabajar con los tutores. [...] Todo el mundo está trabajando en la organización de cinco estructuras en cada nivel [...]. Los tutores colaboran» (P69: ORIENTADOR. 69:14 78:78).

«[...] el de maratón de sangre será un trocito de una reunión (.) donde yo les cuente las cosas que hemos hecho, les ponga un poco al día, tal (.). Pero, sobre todo como tutores, si quieren ver a los padres, si les preguntan, y surge este tema, pues que ellos estén informados» (P70: ORIENTADOR. 70:8 33:33).

El orientador considera el ApS como una mejora en la acción tutorial, implicando un cambio respecto al modelo tradicional de desarrollo de la tutoría en la que el tutor es el que va introduciendo temas. En este sentido, introducir el ApS supone hacer efectiva la participación del alumnado en la acción tutorial:

«(Mejora de la Acción tutorial) Definitivamente (.) Ahora yo no me imagino la acción tutorial sin la participación de los alumnos, con en el modelo clásico donde el tutor va introduciendo temas» P71: ORIENTADOR. 71:60 103:104).

- *Proceso de enseñanza-aprendizaje*

En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, el ApS se evidencia en el discurso del orientador en torno a los siguientes aspectos: metodología por proyectos, enriquece el proceso de enseñanza aprendizaje y mejora del rendimiento académico.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en las materias que imparte el orientador está programado en torno a proyectos de ApS. Los alumnos son partícipes en el diseño,

desarrollo y evaluación del proyecto. La organización es por equipos y se ha habilitado un aula para trabajar en esta disposición:

«[...] intento que esas asignaturas tengan ese enfoque ApS; es decir, que todo lo que hagamos esté orientado al desarrollo de un proyecto (.). En el caso de Ciudadanía, pues hay tres proyectos a lo largo del año. Y en el caso de Psicología, es un poco más complicado porque son alumnos que no tienen tiempo para hacer otra cosa fuera de segundo de bachillerato, y está la selectividad, y tenemos pequeñas aportaciones en la parte del servicio. En este caso pues el desarrollo de una página web sobre contenidos de psicología, sobre cosas que vamos viendo en la clase [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:55, 94:94).

«[...] Ciudadanía. Esta asignatura está organizada en torno a proyectos de ApS. Entonces, el primer contenido de la asignatura es qué es el ApS. El segundo vamos a trabajar sobre el primer proyecto que tenemos; entonces vamos a diseñar el proyecto, porque me interesa que lo hagan suyo [...]» (P67: ORIENTADOR. 67:23, 18:18).

«[...] lo primero que trabajo es cómo se hace un proyecto de ApS. Entonces esto es un poco las notas que voy tomando mientras ellos van planteando (.). Estos objetivos los han planteado ellos, estos son los generales de así, de sentido común y la descripción del proyecto (.). Como ves, ellos tienen un papel y la parte de aprendizaje se hace desde la asignatura y la parte de servicio desde un mercadillo [...]» (P67: ORIENTADOR. 67:24, 19:19).

Por otro lado, el ApS enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, al ser una metodología que conecta con el entorno, motiva y hace más atractivo lo que se estudia:

«[...] motivación, interés y hace mucho más atractivo lo que se estudia. Entonces yo sí que creo que es un enriquecimiento [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:18, 30:30).

«[...] que lo ha enriquecido mucho, lo ha conectado mucho con el entorno, ha hecho las materias mucho más prácticas, y le ha dado un enfoque mucho más útil a lo que se trabaja en el centro, porque se vinculan mucho los aprendizajes con la vida [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:22, 28:28).

La dimensión del aprendizaje es destacada por el orientador, que considera el ApS como una forma de enriquecer el currículo, una concreción de aprendizajes que no se recogen en los programas oficiales, y que son necesarios a la vez que motivadores. Resalta la contribución del ApS a la adquisición de un aprendizaje esencial, el trabajo en equipo:

«[...] yo también me doy cuenta de que hay aprendizajes que están en muchos proyectos que no podemos dar en las materias, porque no sabemos o porque cosas que son súper interesantes están fuera del currículo. Y entonces las tienes que suplir fuera (.). Aquí no se enseña, o en el currículo no está, cómo organizar una red social, o no está cómo utilizar una técnica de stop motion para hacer un video promocional. Todo eso lo aprenden fuera (.). Qué poco interesante es la escuela, que lo chulo, lo que más motiva, son los aprendizajes, porque es bastante fácil estudiar la sangre, eso lo tenías ahí, pero cómo organizar una campaña, se puede

meter, pero primero que no está en el currículo, y entonces depende un poco de la voluntad de los profes (.). Pero hay aprendizajes que los tenemos que hacer fuera porque el instituto no está preparado para hacer eso y son cosas muy necesarias, [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:8, 16:16).

«[...] el ApS yo creo que nos permite trabajar en equipo, y es una de las cosas más valoradas. Y esto es una oportunidad para enseñar a trabajar en equipo [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:9, 16:16).

«[...] hay muchos aprendizajes que, explícitos o implícitos, están ahí. Cuánto más explícitos sean, más potente es el ApS» (P77: ORIENTADOR. 77:10, 16:16).

Al orientador le interesa conocer la relación del ApS con el rendimiento académico. Menciona que es probable que se dé una relación, ya que en las asignaturas en las que se trabaja por proyectos de ApS hay motivación por aprender y, por tanto, mejores notas. No obstante, no se puede generalizar, ya que la duración de los proyectos es diferente y esto condiciona su resultado en términos de rendimiento académico:

«Yo creo que depende quizás de los proyectos, de la duración de los proyectos. [...] Yo creo que eso también sería un estudio, ver en qué medida, por tener el ApS mejoras el rendimiento académico (.). Algunos profesores me han dicho: en mi asignatura han mejorado, aunque el proyecto ha durado poco [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:25, 34:34).

«En las que lo hay, sí que encontramos una motivación, se trabaja de otra manera y tiene otro enfoque. Y yo creo que eso sí que repercute en el interés, en la motivación y en las notas (.). Pero eso es una generalidad, porque hay proyectos que duran muy poquito y proyectos que duran mucho tiempo, y entonces el impacto no puede ser el mismo». (P71: ORIENTADOR. 71:26, 34:34).

- *Orientación académica y profesional*

De acuerdo al orientador, el ApS proporciona a los alumnos grandes oportunidades en relación a la orientación académica y profesional, en la medida en que les permite tomar contacto con otras realidades, vivir experiencias diferentes para proyectar y ensayar sus intereses vocacionales:

«[...] sí que veo, y desde el principio he visto, que esto era una oportunidad para la orientación académica y profesional de los alumnos (.). O sea, que el tener experiencias diversas en diferentes contextos, pues es lo que los alumnos necesitan para tomar decisiones sobre su futuro [...]» (P68: ORIENTADOR. 68:7 54:54).

«[...] la mejor orientación académica y profesional está hecha de experiencias, de tener experiencias, de poder experimentar cosas y ensayar, y darte cuenta (.) y tener muchas experiencias diversas, y el ApS nos facilita eso [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:28, 36:36).

«[...] Yo creo que son grandes oportunidades (.). El que los chicos puedan conocer realidades diferentes fuera del centro es un ensayo de las cosas que te pueden gustar y las que no (.). Yo creo que son oportunidades» (P71: ORIENTADOR. 71:27, 36:36).

Por otro lado, aunque en la Comunidad de Madrid se cuenta con programas que permiten a los alumnos tener experiencias profesionales en 4.º de la ESO, el ApS supone múltiples y diversas oportunidades a lo largo de toda la escolaridad de los alumnos en esta etapa:

«[...] el programa de 4.º, Empresa,, donde pasan una semana en una empresa, pues es interesante. Lo que pasa es que aquí, (.) con un proyecto de ApS, ofreces mucha diversidad y pasan por muchos programas de esos a lo largo de la ESO» (P71: ORIENTADOR. 71:29 36:36).

Todo ello queda recogido en el Plan de Orientación Académica y Profesional, y es un objetivo compartido en el centro:

«[...] lo pongo en la orientación académica y profesional [...]» (P67: ORIENTADOR. 67:14, 53:53).

«[...] sí que queremos que tengan experiencia y que ensayen sus posibles intereses y vocaciones [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:30, 36:36).

5.2.7. Orientador. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio

El rol del profesional de la orientación educativa se evidencia en su discurso, que se organiza en las siguientes subcategorías relacionadas: [1] promotor, [2] coordinador, [3] desarrollador, [4] asesor [5] embajador y [6] líder pedagógico:

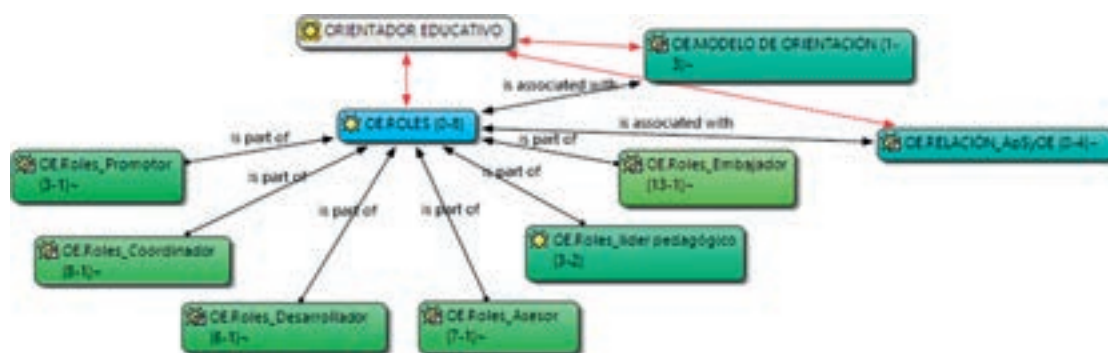


Ilustración 17. Orientador. Roles del orientador educativo en el ApS.

- *Promotor del ApS*

El orientador se percibe como un facilitador y promotor de propuestas en el centro. Muestra interés por la innovación, el cambio, la investigación. Es consciente de sus inquietudes, la importancia de formar equipo y que estas inquietudes de cambio y mejora se lleven a la práctica. Este rol se concreta en importantes actuaciones de motivación y difusión:

«[...] yo sí que me veo en un papel de facilitador, de promotor, de investigador, porque leo cosas, me voy formando y voy haciendo ese estímulo [...]»(P77: ORIENTADOR. 77:13, 18:18).

«[...] yo me veo como una persona que está::: en una actitud de descubrimiento, de búsqueda y de innovación, y que no intento ir solo en este proceso, porque a mí no me interesa (.). Me interesa que lo que yo pueda aportar sea más o menos compartido, o a la gente le interese, o bien responda a las necesidades de los demás. Y sí que es mi experiencia que cuando planteo cosas, pues sí, que vamos creando grupos de gente que le interesa, le motiva, le conecta con los intereses, y hace que funciones [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:12, 18:18).

- *Coordinador del ApS*

El orientador señala dos funciones relacionadas con la coordinación del ApS en el centro. Por un lado, coordinador junto con un equipo de personas del programa del centro y, por otro, coordinador de los proyectos de ApS de la ESO.

Como coordinador del programa de ApS del centro, el orientador es miembro del equipo coordinador, desarrollando tareas de promoción, elaboración de la programación general, apoyo a los profesores para la incorporación del ApS en las materias, difusión del ApS fuera del centro y organización de actividades y recursos:

«[...] diferentes tareas (.). Por un lado, pertenezco al grupo que promueve el ApS en el instituto (.). Entonces, ese grupo somos varios profesores que coordinamos los distintos programas de ApS que se llevan a cabo en el instituto (.). Somos los interlocutores con el ayuntamiento (.). Conectamos las entidades con el centro (.). a través del ayuntamiento, y luego, o sea, con esa visión global, pertenezco a ese grupo que hace la programación todos los años, que reflexiona sobre la importancia del ApS, que facilita que los profesores incorporen el ApS a sus asignaturas::: <(.) y, por tanto, estoy en el grupo coordinador de todos los proyectos de ApS del centro [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:3, 16:16).

«Sí, todo ese grupo coordinador elabora la programación, hace un proyecto o colabora para que se haga un proyecto inicial, como que:::(.) establece las condiciones para que ese proyecto pueda funcionar [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:13, 20:20).

A su vez es coordinador de los proyectos de ApS en la etapa de la ESO, en los que desarrolla diferentes tareas de organización y dinamización del trabajo. A su vez, coordina los recursos para que los proyectos se lleven a cabo en esta etapa:

«[...] en principio coordino los proyectos que se realizan en la ESO [...]» (P67: ORIENTADOR. 67:4, 24:25).

«[...] la idea es cómo::: dinamizar y soltar (.). Entonces, organizas y se reparte el trabajo y ya...(.). Si tuviese que coordinar todo de una manera sistemática [...]» (P70: ORIENTADOR. 70:7, 33:33).

«[...] Como coordinador de ese proyecto, facilitando que ese proyecto se lleve a cabo, pero no en la docencia, en la parte, por ejemplo, del aprendizaje; ni en los

servicios. (.) Pongo un ejemplo, en el proyecto del huerto yo no tengo ninguna responsabilidad más allá de que es un proyecto que se aprobó por el grupo coordinador, que se buscaron los recursos para que se pudiera hacer y se lanzó (.). Ya lanzado, la puesta en marcha, la puesta en escena de ese proyecto, pues depende de los profesores que lo sostienen [...].» (P71: ORIENTADOR 71:12, 18:18).

Por tanto, hablar de coordinación es hacer referencia claramente a la función del orientador en relación a los recursos personales, tanto profesores –por la parte del aprendizaje–, como entidades responsables en el servicio para el desarrollo del ApS. Estas coordinaciones se desarrollan en el Departamento de Orientación y permiten la concreción de aspectos organizativos de los proyectos, relacionados con la fechas, tipo de actuaciones a desarrollar, participantes...:

«[...] sí que tuvimos la reunión para la toma de decisiones, esa sí que la tuvimos y nos reunimos con el hospital, nos reunimos con el centro de transfusiones con la profesora de biología (.) Esa reunión la hemos tenido (.) ya y ya no nos vamos a reunir más. Esa reunión fue para poner fechas, para decisiones de actuaciones, pero, por ejemplo, la próxima semana creo que vienen ya las del centro de transfusiones a dar las clases prácticas [...].» (P70: ORIENTADOR. 70:4, 29:29).

Una vez definidos los proyectos, la coordinación suele ser informal entre los profesores y el orientador para el seguimiento de los proyectos, aprovechando los momentos de encuentro. A su vez se aprovecha las reuniones de tutores para abordar esta cuestión cuando se requiere:

«[...] entonces, las coordinaciones son de pasillo pero no de, oye pues tal día nos vemos para tal proyecto, el de maratón de sangre; será un trocito de una reunión (.) donde yo les cuente las cosas que hemos hecho, les ponga un poco al día, tal (.). Pero, sobre todo como tutores, si quieren ver a los padres, si les preguntan y surge este tema, pues que ellos estén informados [...].» (P70: ORIENTADOR. - 70:8, 33:33).

- *Desarrollador de proyectos*

El orientador implanta proyectos de ApS en sus materias. En este sentido, su papel es el de un profesor más, en la concreción de sus funciones de docencia directa de materias en la etapa de la ESO y Bachillerato.

A continuación se presentan algunas citas relacionadas con esta subcategoría:

«[...] pero también en algunos proyectos concretos participo de forma activa (.). En algunos, de forma única, en los... soy el único profesor que lo lleva a cabo en algunos proyectos; donde solo hay proyectos de ciudadanía, por ejemplo, en segundo de la ESO [...].» (P71: ORIENTADOR. - 71:4, 16:16).

«[...] cuando yo estoy en un proyecto como profesor de materia, como es el caso de segundo, pues es más o menos igual (que otro profesor) [...].» (P71: ORIENTADOR. 71:63, 64:64).

- *Asesor del profesorado*

El asesoramiento al profesorado en relación al ApS es percibida por el orientador como un proceso de guía para la puesta en marcha de los proyectos y del acompañamiento.

En este marco, el orientador se percibe en una labor de acompañamiento, de guía en el desarrollo de los programas, lo cual supone abrir la posibilidad al profesorado de las distintas asignaturas de utilizar otra metodología, ofreciéndoles pautas para el desarrollo de proyectos de ApS:

«[...] en mi caso, como orientador, vas acompañando, igual que acompañas a los tutores o acompañas a los alumnos, y les das la oportunidad de participar, pero que les vaya seduciendo también un poco desde lo que, desde que es algo posible, sencillo y que tiene una concreción muy clara [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:38, 46:46).

En concreto, en relación al profesorado, el orientador asesora en el procedimiento de incorporación de la metodología ApS en las programaciones de las diferentes asignaturas, su desarrollo y evaluación. Esta relación de asesoramiento se concreta en una reunión a principio de curso:

«[...] he hecho ese asesoramiento sobre cómo podrían introducirlo en las programaciones y cómo pueden trabajarlos; y hay profesores que lo hacen, o sea, que lo han incorporado en su dinámica del aula y ya está (...) Entonces sí, ese asesoramiento existe, ese trabajo existe en las diferentes asignaturas [...]» (P68: ORIENTADOR. 68:12, 60:60).

«Sí, sí, se hace una reunión al principio de curso y se plantea, y además cómo lo tienen que meter y [...] lo evalúan [...]» (P68: ORIENTADOR, 68:9, 58:58).

Por otro lado, en relación al rol de asesoramiento a los tutores, éste se materializa en la transmisión por parte del orientador de una forma de trabajar la tutoría, ofreciendo un modelo de gestión de la convivencia a través de las 5 estructuras definidas en el centro, en las que participan todos los alumnos de los diferentes cursos en la etapa de ESO. A su vez, supone hacerles partícipes, como tutores de un grupo, de otros proyectos que se desarrollan con el alumnado de su tutoría. Esta relación de asesoramiento se desarrolla en el tiempo de reunión semanal con los tutores:

«[...] los martes hay una reunión a segunda hora, que es cuando tú has venido, pero cuando hablemos de ese tema, si quieres, pues te lo digo y les cuento a lo mejor el proyecto, ellos no van a participar directamente, pero quiero que estén informados [...]» (P70: ORIENTADOR. 70:5, 29:29).

- *Embajador*

La difusión del ApS por parte del orientador se organiza en 5 aspectos: asesoría a otros centros, intercambio de experiencias con otros centros, presentación a premios, uso de las tecnologías en la difusión del ApS y propuesta de mejora.

El ApS, y en concreto el programa de ApS en el IESMC genera interés por parte de otros centros, quizá por la multitud de proyectos que se desarrollan de forma simultánea. El orientador participa como un representante del centro, transmitiendo la experiencia que en él se desarrolla y asesorando en el procedimiento para su implantación:

«[...] Yo creo que les interesa, que quizás han conocido los proyectos estos o han conocido el ApS por cualquier otra vía (.) y creo que sí, que somos un referente en cuanto a la cantidad de proyectos simultáneos que se desarrollan y entonces, yo creo que como el ApS se sustenta sobre entidades, sobre entidades locales, y sobre institutos, la gente de los institutos quiere contactar [...] a los profesores, ver de qué manera se puede implantar esto en los centros. [...] Y por eso nos llaman. (.) Y entonces nos están llamando mucho, de muchos sitios, para que les contemos cómo desarrollamos o implementamos programas de aprendizaje-servicio en el instituto» (P71: ORIENTADOR. 71:35, 42:42).

«Estuve en la universidad, estoy en diferentes centros hablando de ApS, en tres centros ahora, nos han llamado también de Córdoba. Sí, varios sitios [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:51, 78:78).

A la vez que existe este interés por parte de centros que quieren implantar ApS, hay contacto con otros centros que utilizan ApS, para el intercambio de experiencias que ya se están desarrollando. Estas jornadas permiten tomar contacto con otros proyectos, con otras formas de trabajar el ApS. A su vez, permite realizar actividades de formación y toma de decisiones conjuntas para la puesta en marcha de proyectos en los centros. Igualmente el orientador participa en estas actuaciones:

«[...] un primer proyecto el año pasado, y ese fue para ponernos al día de lo que hace cada uno (.) Luego, lo demás ha sido más formativo, más de toma de decisiones conjuntas. Cosas que queríamos emular de los demás (.) Por ejemplo, a raíz de nuestro proyecto maratón de sangre, Fisterra hizo el año pasado su maratón de sangre [...]» (P70: ORIENTADOR. 70:93, 5:35).

«[...] hay una parte de formación de alumnos, porque vamos con alumnos, algunos encuentros con alumnos y otros son nuestros solos (.) En los nuestros sí nos hemos formado sobre esto. Por ejemplo yo ahora voy a ir a Valladolid una tarde de estas a hablarles sobre el proyecto del maratón [...]» (P70: ORIENTADOR. 70:10, 41:41).

Este rol del orientador también se desarrolla en la presentación a concursos de las experiencias que se desarrollan en el centro:

«Hemos presentado a premios esto. Y bueno, el premio de buenas prácticas en convivencia, hemos metido cosas de estas. Estamos a la espera (.)» (P67: ORIENTADOR. 67:20, 74:74).

«Hoy hemos presentado el proyecto al premio de ApS, al premio nacional, el del maratón de sangre del año pasado [...]» (P70: ORIENTADOR. 70:6, 33:33).

A su vez, se destaca la labor del orientador en la difusión del ApS a través de las TIC. La mayoría de aportaciones a los blog de los proyectos de ApS se realizan desde la cuenta del DO. En este sentido, la participación del orientador es más activa de lo que a él le gustaría ya que su interés es hacer partícipes a los alumnos:

«Sí, desde la cuenta de Orientación (.) Pues bastante más del que me gustaría; o sea, que esos blogs son sostenidos a veces como un añadido, y es difícil (.) Por ejemplo, el blog de juguetes, del proyecto juguetes, sí que me planteé este año no escribir nada, y solo subir contenidos de aprendizaje, y que el resto lo hicieran los alumnos, y así los estamos intentando hacer [...] estamos haciendo un esfuerzo porque el blog sea asumido por los alumnos [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:40, 50:50).

No obstante, y a pesar de todas las actuaciones que se desarrollan en relación al ApS, la difusión constituye uno de los aspectos a mejorar, según refiere el orientador. En este sentido, uno de los motivos es la falta de tiempo para realizar esta tarea:

«[...] yo creo que la difusión de los proyectos es manifiestamente mejorable (.) yo creo que trabajamos y ponemos energía y nos vendemos relativamente poco, aunque se conozca, [...] algunos proyectos tienen su blog, y se va contando el proceso. Otros no lo tienen (.) porque no da para más, pero yo creo (.) que ese sería un objetivo que debemos plantearnos y que ya nos estamos empezando a plantear en adelante , la idea de difundir mejor [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:3948:48).

- *Líder pedagógico*

El orientador asume el rol de líder pedagógico del ApS en el centro. Esto supone un papel protagonista, clave y necesario para el buen funcionamiento de las propuestas. Implica no solo tener conocimientos teóricos y prácticos, sino también la inquietud e interés por poner en marcha las propuestas, movilizar a las personas, organizar y asesorar sobre su desarrollo:

«[...] liderazgo, es el pedagógico. Necesitas gente que sepa de qué va esto. Ahí viene lo que tu decías de la formación (.) Necesitamos gente que sepa [...] y ese papel sí que corresponde más con lo que yo hago, de saber qué posibilidades tiene un ApS, qué posibilidades hay de implantarlo, cómo funciona, qué pasos seguimos. Todo eso es el liderazgo más pedagógico, la puesta en marcha de todo eso, cómo se refleja en las programaciones, cómo lo puedes meter en las asignaturas, y sobre todo eso hay que asesor al profesorado [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:26, 23:23).

Es destacado por el orientador su interés por el desarrollo de este rol desde un enfoque de colaboración, de *«liderazgo compartido»*:

«[...] ese papel de liderazgo lo hace [...], lo hago yo aquí, pero ya también [...] ha ido cogiendo mucho protagonismo en ciertos proyectos, y yo eso es lo que llamo y me interesa como liderazgo compartido» (P77: ORIENTADOR. 77:15, 18:18).

5.2.8. Orientador. Modelo de orientación educativa

El trabajo en equipo es destacado por el orientador como la clave de su intervención en el ApS. En su discurso se analizan dos subcategorías relacionadas: [1] trabajo en equipo y [2] equipo coordinador. En la siguiente figura se representan estas dos subcategorías y la relación con las categorías de concepto y de roles del orientador:



Ilustración 18. Orientador. Modelo de orientación educativa.

- *Trabajo en equipo*

El interés en el trabajo en equipo constituye la base de la intervención del orientador. Éste refiere que es la clave para que los proyectos se pongan en marcha y se desarrollen. Todos los participantes tienen un papel definido y todas las aportaciones son igual de relevantes:

«[...] es injusto que digan que las jornadas, que alguien piense que las jornadas son orientador (.). Las jornadas se le ocurren a orientador, las jornadas surgen por una iniciativa en un momento dado, pero yo todo mi esfuerzo y realmente e:::, me intere-sa mucho toda la parte de equipo [...]» (P69: ORIENTADOR. 69:22, 94:94).

«[...] toda la idea del grupo, entonces lo que diga orientador, lo que diga la profesora, tal, vale lo mismo que lo que diga cualquiera del grupo ¿no? Y ese es mi énfasis» (P69: ORIENTADOR. 69:23, 94:94).

Señala la importancia de formar equipo para poder desarrollar propuestas de trabajo que sean viables:

«[...] sí que es mi experiencia que cuando planteo cosas, pues sí que vamos creando grupos de gente que les interesa, les motiva, les conecta con los intereses y hacen que funcione [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:12, 18:18).

Esta visión de trabajo en equipo queda patente en el uso de la primera persona del plural en su discurso. En este sentido, el orientador refiere:

«pero es que no creo en el singular, creo que es un fracaso (.). Es que vivo así. Esto se escribe en primera persona del plural, porque si no, no es sostenible (.). Hay que compartir el conocimiento, yo solo creo en el trabajo en equipo, francamente, y no niego

con eso que tenga un papel importante, yo sé lo que apporto y sé lo que sé, pero a mí, si no es en plural, no me interesa tanto» (P77: ORIENTADOR. 77:39, 28:28).

- *Equipo coordinador*

El orientador forma parte del equipo coordinador del ApS en el centro desde su constitución. Como grupo de trabajo para poner en marcha el ApS, sus miembros se formaron en esta metodología y actualmente realizan actuaciones de elaboración de la programación, apoyo y evaluación para su desarrollo, así como la difusión del ApS fuera del centro:

«[...] del grupo coordinador, sí (.) Somos 3 personas de dentro del centro [...] y yo. Somos los interlocutores con el ayuntamiento, con [...] que son dos personas del ayuntamiento, entre los cinco formamos un grupo coordinador [...]» P71: ORIENTADOR. 71:14, 22:22).

«[...] pensamos que igual podían hacer voluntariado y empezamos a trabajar con el voluntariado. Cuando conocimos el ApS, nos formamos con Zerbikas en el curso on line y empezamos a pensar y transformar, o pensar en proyectos para el Bachillerato (.) Como había tanta demanda, empezamos a llevarlo hacia atrás a 4.º, 3.º, 2.º, y ahora ya está en todos los niveles [...]» (P67: ORIENTADOR. 67:6, 28:28).

De acuerdo al orientador, el equipo coordinador se encarga de coordinar los distintos proyectos que se desarrollan en el centro, diseñando la programación del ApS, estableciendo las condiciones para la implementación de los proyectos, coordinando los recursos para su puesta en marcha y evaluando la viabilidad de los mismos:

«Sí, todo ese grupo coordinador elabora la programación. (.) Hace un proyecto o colabora para que se haga un proyecto inicial. Como que::: (.) establece las condiciones para que ese proyecto pueda funcionar [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:13, 20:20).

«[...] con funciones diferentes. El ayuntamiento busca las entidades (.) y nosotros vemos la viabilidad de una demanda para ver si lo podemos transformar en un proyecto de aprendizaje-servicio en el instituto, y vemos en qué nivel se coloca ese proyecto. (.) Entre nosotros tres, dentro del instituto, pues los proyectos de Bachillerato los coordina un profesor, los proyectos de cuarto otra profesora y el resto de proyectos los coordino yo [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:14, 22:22).

En relación a los aspectos organizativos, el equipo coordinador no cuenta en su horario con tiempo para la coordinación. No obstante, aprovechan los distintos momentos que tienen disponibles para compartir las experiencias, tomar decisiones y coordinarse:

«Sí, sí, pero no tanto a lo mejor en ese foro; o sea (.), aquí somos un equipo y hablamos constantemente, y tenemos y creamos cosas juntos, tomamos decisiones juntos y::: se va compartiendo (.) Hay como diferentes niveles (.) En el ApS hay un grupo que está al tanto de todos los proyectos y hablamos de todos los proyectos que se hacen y hablamos de las dificultades que tenemos en este proyecto en concreto (.) No nos contamos todos los desarrollos de los proyectos porque son cosas muy concretas (.) [...], pero sí que hay una reflexión sobre lo que hacemos, lo valoramos. Constantemente estamos evaluando, compartiendo [...]» (P69: ORIENTADOR. 69:12, 78:78).

5.2.9. Orientador. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio

La figura que se muestra más abajo representa las 6 subcategorías en las que se ha organizado el discurso del orientador en relación a los factores que inciden en la labor el orientador en el ApS del centro: [1] cultura de participación en el centro, [2] cultura de participación en el entorno, [3] liderazgo en el programa de ApS, [4] carga de trabajo en los proyectos, [5] el profesor de OE y [6] apoyo institucional:

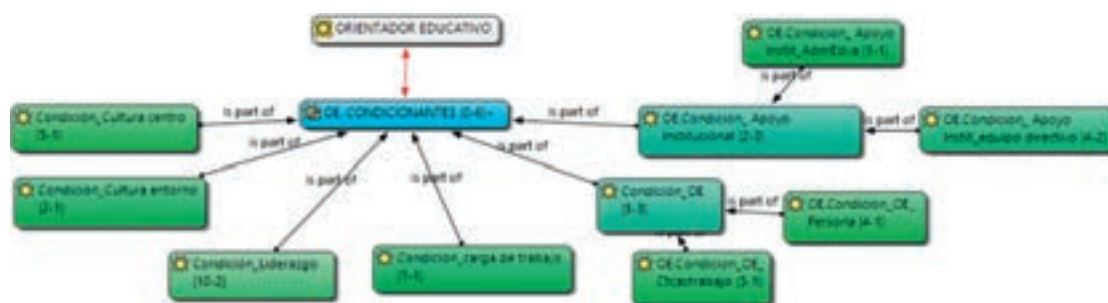


Ilustración 19. Orientador. Condicionantes para el desarrollo de la OE en el ApS.

- *Cultura de participación en el centro*

El ApS es una de las señas de identidad del centro:

«[...] es más que la línea del centro; la marca todo esto. Este centro se identifica por estos proyectos [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:23, 23:23).

«[...] cuando estamos [...] Nos han hecho bilingües, y han venido padres a ver el IES y los alumnos han contado nuestro centro, les han contado el instituto, y lo que presentas son tus señas de identidad. Hasta ahora, es que tenemos el mejor sistema de detección posible de situaciones contrarias a la convivencia, que tenemos estructuras participativas, que son los chicos los que están tomando decisiones y participando en muchísimos niveles, que nos diferenciamos por todas las acciones que hacemos en tema de convivencia, nos diferenciamos por nuestros proyectos de ApS [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:24, 23:23).

El ApS se ve favorecido por la cultura de participación que hay en el centro y que se refleja en la implicación del profesorado y del alumnado. El orientador se siente valorado y acompañado en sus propuestas, pero es consciente de que todo es posible gracias a la implicación de muchas personas:

«[...] Sí, sí, sí, yo me siento muy querido, muy valorado, muy acompañado, pero también soy consciente de que los proyectos salen porque hay mucha gente y hay diferentes roles [...]» (P69: ORIENTADOR. 69:21, 94:94).

Las jornadas solidarias y las estructuras de participación han sido clave en la creación de una cultura de participación en el centro. Los alumnos y profesores están muy acostumbrados a participar, les gusta hacerlo y quieren seguir participando:

«[...] también los profes están muy abiertos (.) Yo creo que aquí las jornadas solidarias han tenido muchísimo impacto como visibilización de un trabajo y los profes ven que en pequeños proyectos, también con esa metodología, también se puede, porque yo creo que quizá es el proyecto (.) así, más potente, o que más impacto y más valoración por parte de los profes ha tenido en algún momento ¿no? De decir, pues esto es un currazo y esto merece mucho la pena ¿no? (.) Yo creo que es un punto importante» (P68: ORIENTADOR. 68:14, 64:64).

«[...] Bueno, porque ya teníamos una estructura de participación en el alumnado muy clara. Entonces la gente está muy acostumbrada a participar y nos decían; y cuando acabe la ESO qué, que queremos seguir haciendo cosas en bachillerato [...]» (P67: ORIENTADOR. 67:5, 28:28).

- *Cultura de ApS en el entorno*

En relación a los condicionantes para el desarrollo del ApS, el orientador percibe la localidad como esencial, y de forma concreta se refiere al equipo formado con el personal del Punto de Información al Voluntariado:

«Sí, en Coslada sí, porque Coslada es una ciudad de ApS, o sea que trabajamos con [...] el punto voluntariado, y somos un equipo [...]» (P67: ORIENTADOR. 67:19, 72:72).

«[...] Yo creo que también Coslada está tomando un papel protagonista en esto [...]» (P68: ORIENTADOR. 68:6, 33:33).

- *Liderazgo en el programa*

El liderazgo en los proyectos de ApS es considerado por el orientador como una de las claves en el funcionamiento de los proyectos de ApS en un centro. Esta subcategoría se organiza en torno a 3 aspectos: elemento clave, el liderazgo colaborativo y el liderazgo del orientador.

El liderazgo es clave en los proyectos de innovación en los centros, y si son proyectos que se coordinan desde el departamento de Orientación, debe haber un liderazgo por parte del orientador:

«Con respecto a qué hace, yo creo que una clave para que funcione el proyecto de ApS es el liderazgo. Tiene que haber liderazgo; o sea, en los proyectos de innovación, en lo que quieras, siempre que intentes, si es un factor de transformación, el orientador, tiene que haber liderazgo» (P69: ORIENTADOR. 69:16, 82:82).

Por otro lado, la referencia al liderazgo se vincula con el liderazgo colaborativo como modelo idóneo para el desarrollo de proyectos ApS y para su sostenibilidad en el tiempo:

«[...] Pues yo, hay muchos liderazgos, y yo creo en una manera de liderar. Y el liderazgo lo veo colaborativo, lo veo un liderazgo de crear equipos, lo veo un liderazgo de sacar lo mejor de cada uno, no e::: autoritario, ni mucho menos [...]» P69: ORIENTADOR. 69:17, 82:82).

«[...] Yo creo que cualquier proyecto necesita liderazgo, y yo creo que los proyectos de innovación, [...] llámese ApS, necesitan líderes. El liderazgo, cuanto más compartido sea, más sostenible es el proyecto [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:11, 18:18).

El orientador se implica en las propuestas que impulsa y da credibilidad y confianza. Ambos factores son clave para implicar a otros en proyectos como el ApS:

«[...] yo no soy, nunca he sido de e:::, ser demasiado explicativo y explícito contando las cosas, sino más haciendo cosas, y la gente se va contagiando [...]» (P69: ORIENTADOR. 69:15, 78:78).

«[...] ese factor de liderazgo en mi caso también es algo que da mucha credibilidad; o sea, la gente hace las cosas que proponemos (.) y ¿por qué las hace? (.) Yo creo que, por un lado, también es una confianza, tú te dejas llevar y te metes en una historia cuando tienes ciertas garantías de que puede funcionar. Entonces, yo creo que sí, no yo solo, pero yo sí que tengo esa credibilidad (.) La gente se fía, y la gente se fía no en base a nada, sino porque hace quince años ya empecé planteando aquí cosas. Se ha sumado la gente y todo eso se ha ido, la gente se siente a gusto, de que son proyectos que funcionan [...]» (P69: ORIENTADOR. 69:18 82:82).

- *Carga de trabajo de los proyectos de ApS*

El orientador destaca la importancia de que el ApS no suponga un extra en la actividad docente del profesorado. Señala que si bien en principio puede ser difícil, especialmente si los programas curriculares son cerrados y exigentes en relación al rendimiento que deben alcanzar los alumnos, puede ser posible si al poner en marcha la experiencia puedes integrarla en lo que haces:

«[...] en los centros, yo creo que puede ser una dificultad si se ve esto como un extra, como algo más (.) Yo creo que el salto de que sea algo más, a que sea algo integrado en el propio, en la propia asignatura, ese salto puede no ser fácil, si hay unos estándares que tienes que aprender, que tienes que cubrir, o si tienes unas reválidas de las que examinar a los alumnos, o si tienes un tipo de exigencias (.) Si hay un control tan férreo de la programación o hay unos, algunas evaluaciones finalistas sobre los aprendizajes, es más difícil que te animes, a lo mejor, a incorporar metodologías que facilitan el aprendizaje, pero que a lo mejor no cubren todos los aspectos que te exigen que cubras (.) De modo que la gente se ve más saturada, con más horas y con unas exigencias mayores, y eso a lo mejor puede hacer que te desanimas a la hora de implementar este tipo de cosas (.) Si lo pruebas y ves que tiene muchas ventajas, a lo mejor eso te compensa, como es nuestro caso. Si no, pues, en un momento dado puedes ver aquí más trabajo y animarte mucho menos [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:72, 68:68).

En todo ello el orientador tiene un papel esencial como orientador: ofrecer cauces fáciles para el desarrollo del ApS. Las personas se animan a participar en nuevas propuestas cuando las perciben viables:

«[...] entonces la gente sí, te apuntas a cosas. Yo creo que hay un estereotipo de profesor que hace sus horas; entonces y yo creo que cuando a la gente le puedes ofrecer cauces, es igual que los alumnos ¿no? (.) si tú ofreces cauces fáciles, y aunque requiere un poquito más de esfuerzo, pues a la gente le compensa, se sienten mejor en su trabajo [...]» (P69: ORIENTADOR. 69:19, 82:82).

- *El profesor de orientación educativa*

Los condicionantes relacionados con el orientador son considerados en base a tres aspectos: trabajo, formación y persona del orientador.

El orientador se refiere a su disponibilidad de horas y funciones relacionadas con la coordinación con el profesorado, tutores y contexto social, que puede aprovechar para implementar estos programas.

En relación al horario, señala que, de partida, el orientador al tener menor carga lectiva, puede implicarse más en este tipo de programas. Esta ventaja en teoría, puede no concretarse en la práctica, como suele ocurrir en los centros, cuando al orientador se le asignan muchas horas de docencia. En este sentido, el orientador de este centro se siente afortunado y valora como positivo no tener el máximo de horas docentes asignadas a la especialidad por norma. A su vez, destaca la importancia de tener disponibilidad en el horario para la coordinación y desarrollo de estos proyectos:

«[...] la ventaja de que tienes un poquito más de disponibilidad por no tener tanta carga lectiva, y la ventaja de que tienes muchas reuniones con mucha gente. Entonces te sitúa tu rol en una posición que te predispone a la facilitación, si te interesa, y la puedes aprovechar; puedes aprovechar esos recursos que tienes, [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:44, 56:56).

«[...] Yo creo que aquí se han cargado muchas horas lectivas a los orientadores (.) Entonces eso imposibilita por ejemplo el plantear programas de aprendizaje-servicio (.) Si tú estás dando compensatoria (.) porque te has cargado el programa de compensatoria, pero sigue habiendo alumnos y no tienes un PT para el trabajo de la compensatoria, o un profesor de compensatoria, y se lo has dado al orientador (.) Si tiene de sus veinte hipotéticas horas lectivas e::: (.) tienes que ser un profesor normal pues tienes doce lectivas (.) que haces ocho, diez horas para los planes..., para las tutorías y luego pues le metes el ApS y luego metes,...no, no tienes tiempo; o sea, matar a un orientador es algo que se ha hecho aquí, cargándole de horas lectivas (.) Yo tengo siete horas lectivas (.) me siento e::: casi privilegiado de tener siete horas lectivas [...]» (P69: ORIENTADOR. 69:4, 34:34).

«Yo creo que las personas que sean tienen que tener un poco de disponibilidad, eso es verdad, y el orientador a veces tiene menos horas lectivas, y es más fácil» (P71: ORIENTADOR. 71:43, 56:56).

En relación a la formación, el orientador se cuestiona si la especialidad de Orientación implica una sensibilidad especial respecto a otros perfiles, lo cual favorece el desarrollo de propuestas como el ApS. No obstante, sí señala que determinados contenidos relacionados con la Educación son familiares para los orientadores:

«[...] Sí, ¿qué tiene una sensibilidad especial (.) hacia ciertas cosas que aporta frente a profesores que no tienen esa sensibilidad porque no tienen ese perfil? para nosotros son muy familiares ¿no? Sobre organización, sobre gestión de grupos, sobre comunicación, sobre psicología evolutiva [...]» (P69: ORIENTADOR. 69:3, 30:30).

Por otro lado, el orientador también se describe como una persona vinculada a la práctica, que hace las cosas, y señala cómo esto puede ser uno de los factores que favorezca el que otras personas se impliquen y también lo hagan:

«[...] yo no soy, nunca he sido de e:::, ser demasiado explicativo y explícito contando las cosas, sino más haciendo cosas, y la gente se va contagiando [...]

«[...] ¿Por qué la gente me valora o::: sigue las cosas que planteo? Pues porque >les parecerá creíble, porque se sentirán a gusto, porque hay muchas oportunidades de ir hablándolas, porque nadie se siente solo, porque no es que tú sueltas una idea y ya está [...]

- *Apoyo institucional*

Esta subcategoría organiza el discurso del orientador en relación al apoyo recibido por parte del equipo directivo y al apoyo por parte de la administración educativa.

El orientador refiere el liderazgo directivo como importante y necesario para poner en marcha las propuestas. Supone confiar en que las iniciativas constituirán propuestas de mejora para el centro y que merece la pena su apoyo a nivel organizativo e institucional. Siente total apoyo para el desarrollo del ApS, así como un reconocimiento de su trabajo:

«[...] Dentro del centro, un liderazgo directivo. Sólo se puede hacer cualquier cosa en un centro si pasa por la decisión del equipo directivo [...]

«[...] Eso es una confianza en unos compañeros, porque sabes que están trabajando en serio y están trabajando de una manera solvente y han resuelto el conflicto [...] El apoyo es al 100%. Entonces es posible gracias al equipo directivo [...]

«[...] siento total, no solo una aceptación, sino una valoración del trabajo» (P77: ORIENTADOR.77:22, 23:23).

Por otro lado, el orientador refiere que una de las dificultades para el desarrollo del ApS es la falta de liderazgo institucional fuera del centro. Este apoyo institucional favorecería actuaciones formativas y organizativas, como asignación de horas y su reconocimiento en los programas curriculares:

«[...] Pues yo creo que hay una falta de apoyo institucional absoluta, fuera del centro (.) que se traduzca, por ejemplo, en formación del profesorado en estas cosas (.). Que se traduzca, por ejemplo, en términos de horarios, de facilitar coor-

dinaciones, o facilitar o reconocer este tipo de trabajos, que se traduzca en... no sé... facilitar las programaciones que puedan incluir estas cosas de una manera más... no sé, fomentarlos, yo creo que la parte de liderazgo institucional todavía no se ha entrado en esto, ni le ha interesado demasiado esto [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:71, 68:68).

El orientador considera importante contar con horas en el horario del profesorado para la coordinación de los proyectos. Esto se ve condicionado al interés de la Administración Educativa por la promoción del ApS:

«[...] tendríamos que tener tiempos para coordinarnos, pero no se reconoce. (.) Y yo creo que (.) si la administración tuviera interés en promocionar este tipo de metodologías, yo creo que algo necesitaríamos de consideración o tendríamos que tener reflejado en el horario algo referido a los proyectos de aprendizaje-servicio, claro que sí [...]» (P71: ORIENTADOR. 71:70,24:26).

5.2.10. Orientador. Lecciones aprendidas

Con esta categoría se hace referencia a aspectos a considerar para el desarrollo del ApS en otros centros desde el punto de vista del orientador del IESMC.

Se organizan las respuestas en 5 subcategorías relacionadas: [1] ApS y elementos, [2] ApS y centro, [3] ApS y alumnado, [4] ApS y materias y [5] ApS y entorno:



Ilustración 20. Orientador. Lecciones aprendidas.

- *ApS y elementos*

Se identifican tres elementos básicos para el ApS: centro con cultura de participación, con interés por la mejora; un entorno con el que poder trabajar; y liderazgo para llevarlo a cabo:

«[...] para tener un proyecto de ApS o un programa, entendiendo por programa un conjunto de proyectos, necesitamos tres patas (.): tener un IES dispuesto a hacer esto [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:30, 25:25).

«[...] necesitamos otra pata que son las necesidades sociales, concretadas en términos de asociaciones, entidades, gente con la que vamos a trabajar (.). Hay un montón de gente que trabaja con población no normalizada, que se muere por contactar con población normalizada (los enfermos mentales, los autistas, los::: ancianos, gente que se puede beneficiar mucho del contacto con chicos normalizados (.). Y hay unas necesidades sociales que creo que podrían encajar muy bien con los alumnos [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:31, 25:25).

«[...] necesitamos una tercera pata que ponga en contacto todos estos elementos (.). Yo desaconsejaría al profesor que asuma todo el proceso; es decir, no puedes asumir, si esta pata tercera que pone en contacto las necesidades sociales con el IES. Sin esta pata tu vas a tener que detectar las necesidades sociales, contactar con las entidades, yo creo que es un trabajo que no deberíamos hacer los profesores. Sí lo podemos hacer, pero lo veo menos sostenible en el tiempo [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:32, 25:25).

- *ApS y centro*

Programa de centro o proyecto concreto de ApS. El orientador refiere las mayores posibilidades de cambio con planteamientos a nivel de centro. No obstante, no renuncia a las posibilidades que ofrece el planteamiento concreto de proyectos por parte de los profesores:

«[...] plantearlo más como centro que como proyecto aislado. Si es la inquietud de un profesor yo creo que las posibilidades se restringen más o va a transformar menos el IES, pero no habría que renunciar a ello [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:40, 25:25).

Independientemente del planteamiento a nivel concreto o a nivel de centro, la incorporación en las programaciones es de vital importancia para conseguir el desarrollo del ApS; supone su institucionalización. En estos documentos se establece la planificación de todas las actuaciones, liberando al profesor de incertidumbres en relación a su desarrollo y favoreciendo su conocimiento en el centro, como parte de su actuación docente:

«[...] Yo te aconsejaría, si quieres hacerlo, que lo prediseñes y lo pongas en una programación de tu asignatura, de lo que tu das, o en el Plan de Acción Tutorial, que esté en los documentos del centro [...]» (P77: ORIENTADOR.77:35, 26:26).

- *ApS y alumnado*

El alumno como protagonista de los proyecto de ApS ha de sentirse participe en todo el proceso, desde los primeros momentos, haciéndolo suyo, aportando ideas, contribuyendo a su desarrollo. Supone un efecto motivador importante en todos los alumnos:

«[...] yo pensaría en los alumnos que van a trabajar, y lo que haría con ellos es plantearles una idea básica y hacer suyo el proyecto. Yo me voy dando cuenta de que

los alumnos deben estar desde el minuto uno, y un factor de motivación muy grande es ponerle nombre al proyecto, definir los objetivos, ver cómo lo vamos a hacer y ponerlo al servicio de los chavales (.). Cuando el proyecto es cerrado, creo que es mucho menos motivante y es mucho menos partícipe [...]» (P77: ORIENTADOR.77:36, 26:26).

- *ApS y materias*

El ApS ha de integrarse dentro de las materias y no ser un añadido más:

«[...] las cosas debe ser fáciles, porque si no, se harán un año, se harán dos (.). Aquí llevamos haciendo convivencia 15, tiene que ser fácil, porque si no no vamos a durar, y eso es el problema del ApS (.). Antes te decía, tenemos que crecer en todo el tema de los aprendizajes, pero también hay que crecer en la idea de que esto puede ser el enfoque de la materia y muchas veces es un extra, voy a hacer todo y además voy a hacer un ApS, porque si no acabamos agotados y no tiene sentido. Si esto está en la propia asignatura es más fácil que lo puedas llevar a cabo [...]» (P77: ORIENTADOR.77:33, 25:25).

- *ApS y entorno*

Se hace necesaria la colaboración externa para poder poner en marcha los proyectos. El ApS implica la conexión con necesidades del entorno, con servicios. Esto puede suponer un hándicap para la puesta en marcha de los proyectos, ya que el profesorado no puede asumir esa carga a la propia que implica impartir la asignatura:

«[...] si tienes colaboración externa es mucho más fácil. Para el profesor es una carga muy fuerte, sobre todo si llevas varios proyectos (.). Es decir, buscar ayudas externas para realizar esos aprendizajes (.). Luego hay que hacer el servicio, necesitamos que el servicio esté sostenido (.), es suficiente con las entidades o necesitamos supervisión. No sé, yo creo que hay unas claves ahí para que pueda ser sostenible, por eso te hablaba de la 3.^a pata que tiene que hacer una parte muy importante (.). Aquí no podríamos llevar 20 proyectos anuales si no fuera porque hay roles diferentes y porque está compartido el liderazgo [...]» (P77: ORIENTADOR. 77:38, 26:26).

5.3. Director del centro

A continuación se presentan los resultados del análisis del discurso de la dirección del centro. Este análisis se ha organizado en las siguientes categorías: [1] concepto, [2] experiencia en ApS, [3] relación ApS y OE, [4] roles del orientador, [5] modelo de intervención [6] condicionantes y [7] lecciones aprendidas:

A continuación se presenta una ilustración con las categorías y subcategorías en las que se organiza el discurso del director del centro.

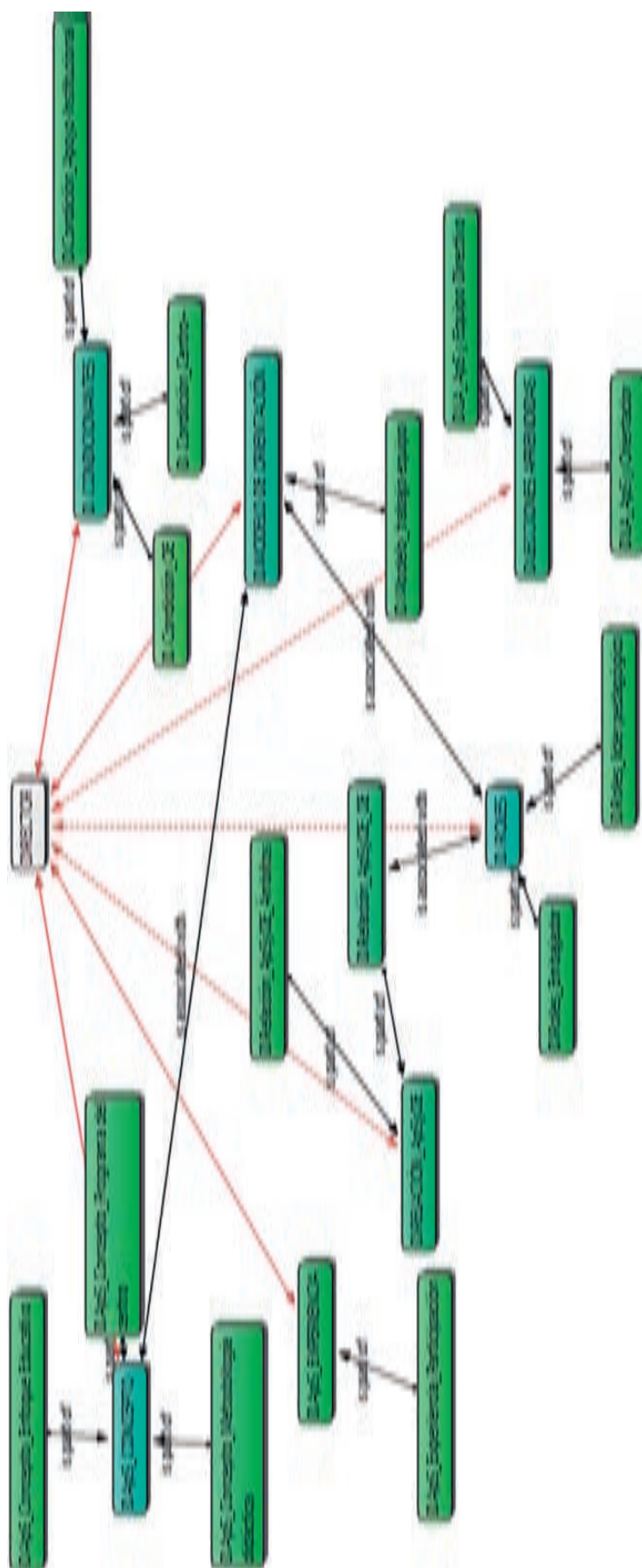


Ilustración 21. Categorías y subcategorías. Director del centro.

5.3.1. Director. Concepto de aprendizaje-servicio

En las respuestas del Director del IESMC se evidencian diversas formas de conceptualizar el ApS, que se han organizado en 3 subcategorías: [1] programa del centro, [2] metodología didáctica y [3] enfoque educativo



Ilustración 22. Director. Concepto ApS.

- *Metodología didáctica*

El director concibe el ApS como una metodología didáctica, por proyectos, que prima la participación y la funcionalidad de los aprendizajes:

«[...] trabajo por proyectos; segundo, posibilidad de participación; tercero, sacar los aprendizajes fuera del aula, y cuarto, vincularlos a la realidad [...]» (P21: DIRECTOR, 21:6, 42:42).

- *Programa del centro*

El director se refiere al ApS como elemento de mejora en la convivencia y en el aprendizaje. Para él, el ApS implica el compromiso de todos en el proceso educativo; especialmente supone hacer partícipe al alumnado y el entorno:

«No quiero hacer una definición tópica, yo quiero definir aquello que significa para nosotros como elemento de mejora [...]» (P21: DIRECTOR - 21:38, 42:42).

«[...] Y en ese proceso de proyectos de convivencia es donde se marca luego, y de mejora del aprendizaje, donde se marca el ApS, porque está vinculado a la idea del compromiso de participación que tienen todos los sectores educativos del instituto pero especialmente el alumnado. Y como ese compromiso de participación no sólo se circunscribe al instituto sino que sale fuera de lo que son los límites del instituto [...]» (P21: DIRECTOR - 21:3,40:40).

Como programa de centro está recogido en la programación general anual y forma parte de las programaciones didácticas de los Departamentos:

«[...] en la programación anual general, desde que venimos desarrollando, ya forma parte de uno de los planes, ya se ha incorporado como tal y eso ha implicado ade-

más que todos los departamentos tienen que incluir en sus programaciones, cada año que comienza, su participación en el ApS a través de su relación con el currículo (.). Entonces, de ese modo sabemos qué se va a evaluar, sabemos que además está cubierto también por un seguro escolar porque ha sido aprobado ya en la PGA por parte del claustro y el consejo escolar; y, por tanto, está totalmente institucionalizado en un documento» (P21: DIRECTOR - 21:33, 60:60).

- *Enfoque educativo*

El ApS es una forma de entender el proceso educativo. Lograr este enfoque supone uno de los objetivos más importante en educación:

«Me parece que actualmente es uno de los objetivos más importantes. Podemos hacer mucho ApS educativo, podemos hacer muchas modificaciones del currículo, pero hasta que no entendamos que el aprendizaje tiene que estar vinculado al trabajo por proyectos y a la búsqueda de una realidad en la que se concreta ese aprendizaje, estaremos chocando contra un muro» (P21: DIRECTOR - 21:7, 42:42).

«[...] allí es hacia donde se tiene que encaminar, ya no digo el futuro, sino el presente de la educación: vincular la realidad con los aprendizaje» (P21: DIRECTOR - 21:8, 42:42).

5.3.2. *Director. Experiencia en aprendizaje-servicio*

Las respuestas del director en relación a su experiencia en ApS se organizan en 1 sub-categoría: [1] participación:



Ilustración 23. Director. Experiencia en ApS.

- *Participación en ApS*

El director participa en el ApS de diversas formas: en su rol de gestión y representación institucional del centro, como facilitador de las estructuras organizativas para que se puedan poner en marcha los proyectos, en la coordinación de recursos para el desarrollo de proyectos concretos, así como en las celebraciones y eventos. Además, como profesor del centro, participa directamente en el desarrollo de proyectos como las jornadas solidarias, coordinando el grupo de plenarios:

«Sí, la verdad es que no sólo se trata de facilitar las estructuras organizativas, que eso implica mucho esfuerzo en cuestiones de horarios y de gestión de las personas [...]» (P21: DIRECTOR. 21:9, 44:44).

«[...] También participo en algunos más. (...) Concretamente, ahora mismo, por ejemplo, tenemos la campaña de recogida de juguetes de los alumnos de segundo y me toca una parte importante, que es la de contactar con todos los colegios, además de llevar a los chicos a cada uno de los colegios [...]» (P21: DIRECTOR - 21:10, 44:44).

«[...] Seguro que participo en alguno más. Luego, con el papel institucional, evidentemente siempre toca dar el discurso de cierre ¿no? En todas las celebraciones ¿no?» (P21: DIRECTOR - 21:41, 44:44).

5.3.3. Director. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa

El director indica que hay mucha relación entre ApS y la OE, y explicita la conexión con los [1] ámbitos de la orientación y [2] el rol del orientador.

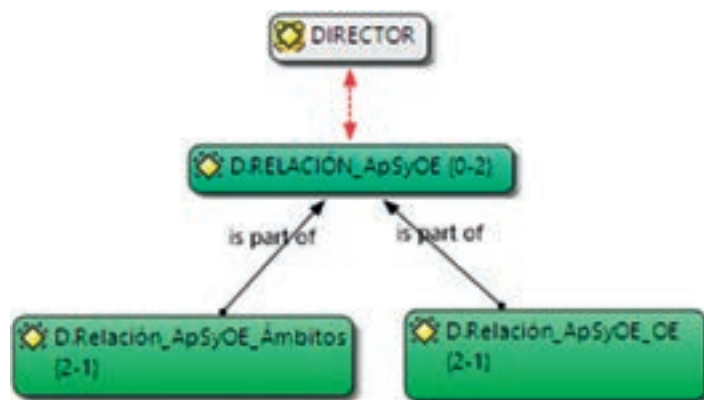


Ilustración 24. Director. Relación ApS y orientación educativa.

- *Relación con los ámbitos de la orientación educativa*

En relación a los ámbitos de la orientación, el director explicita la relación con la orientación académica y profesional y con la acción tutorial. A su vez se constata en el discurso la relación del ApS con los proyectos de convivencia del centro.

Para el director, el ApS, facilita a los alumnos el acercamiento a experiencias que les permiten conocer y canalizar sus intereses para elegir su futuro profesional:

«[...] hay una parte muy vinculada a uno de los objetivos de la orientación y el aprendizaje-servicio, que es la orientación académico-personal. Yo creo que los chicos aprenden mucho sobre cuáles son aquellas cosas hacia las que se sienten más vinculados, hacia su futuro profesional o sus estudios, a partir de su experiencia de ApS [...]» (P21: DIRECTOR. 21:14, 46:46).

A su vez, establece la conexión con la acción tutorial en la medida en que el Departamento de Orientación coordina con Jefatura de Estudios el trabajo de los tutores, presentando propuestas y asesorando sobre contenidos y actuaciones –como el ApS– a desarrollar con los alumnos:

«[...] porque es un departamento que coordina junto a jefatura de estudios toda la labor de los tutores. Y en la labor de los tutores la orientación es fundamental, y a

través de ellos se puede trabajar muy bien todos aquellos aspectos relacionados con las actividades de ApS que se van a desarrollar [...]» (P21: DIRECTOR. 21:15,46:46).

Se destaca que el ApS es una continuidad de los proyectos de convivencia que se vienen desarrollando en el centro:

«El ApS, su origen es a partir de la continuidad de los proyectos de convivencia y de mejora del aprendizaje que venimos realizando desde el año 2001 [...]» (P21: DIRECTOR. 21:1, 40:40).

- *Relación con el rol del orientador educativo*

En este apartado el director explicita la clara relación que hay entre el ApS y el orientador. Por un lado, destaca las competencias personales y profesionales como claves para el desarrollo del ApS en el centro y, por otro lado, se evidencia la relación con la función que ejerce dentro del Departamento de Orientación. Destaca la labor realizada desde este departamento:

«Muchas, bueno, la primera la podría hacer desde el punto de vista profesional personal y es en la figura de nuestro orientador (.). Él tiene una capacidad increíble para crear y organizar y por lo tanto me parece fundamental, me da igual que fuese del departamento de orientación o fuera de otro, para mi es una persona que le pondría en ello allá en donde estuviera pero en cualquier caso creo que el departamento de orientación es fundamental» (P21: DIRECTOR. 21:42, 46:46).

5.3.4. Director. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio

El director señala dos roles claros del orientador en el ApS en el centro: [1] líder pedagógico y [2] embajador del ApS. La figura representa estas dos subcategorías con la asociación de citas:

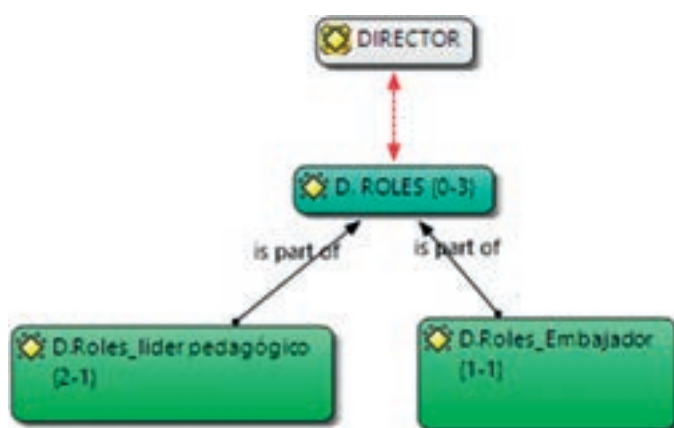


Ilustración 25. Director. Roles del orientador educativo en el ApS.

- *Liderazgo pedagógico*

El director explicita el rol del orientador como de líder pedagógico en el ApS, que promueve, motiva y desarrolla propuestas de mejora en el centro. Considera este rol esencial para el IES:

«[...] liderazgo pedagógico. Yo creo que los liderazgos ya no se conciben como antaño, sino como gente que es capaz de promover, de sembrar una inquietud o un objetivo para que el resto de los miembros de los equipos se muevan. Entonces, yo creo que orientador es una de las personas que tiene esa capacidad de asumir un liderazgo pedagógico en el centro» (P21: DIRECTOR - 21:18, 50:50).

«[...] la figura del orientador en el Miguel Catalán es básica. Si hablamos de liderazgos, evidentemente el orientador es uno de los que asume un liderazgo pedagógico en el instituto [...]» (P21: DIRECTOR. 21:2, 40:40).

- *Embajador del ApS*

El director percibe al orientador como coordinador de las actuaciones que se están desarrollando para la difusión del proyecto de ApS que se realizan en del centro:

«(El orientador) tiene una particularidad a la hora de transmitir y comunicar. Y luego, cuando hay alumnos, también a la hora de gestionar las actividades con los propios chicos (.). En este caso además está muy vinculado, por ejemplo, a lo de Barcelona, es el ApS vinculado a ayudar en el programa de centros con los que colaboramos durante este curso. Y la figura del orientador tiene mucho que ver en ese proyecto, y entonces por eso es fundamental que él sea el coordinador de ese programa del centro respecto a los otros centros» (P21: DIRECTOR - 21:34, 64:64).

5.3.5. *Director. Modelo de orientación educativa*

A continuación se presenta una figura sobre el modelo de orientación de acuerdo al discurso del director. Se ha organizado en una subcategoría, [1] trabajo en equipo. A su vez se establece la relación con otras categorías, ámbitos y roles relacionados con la orientación.

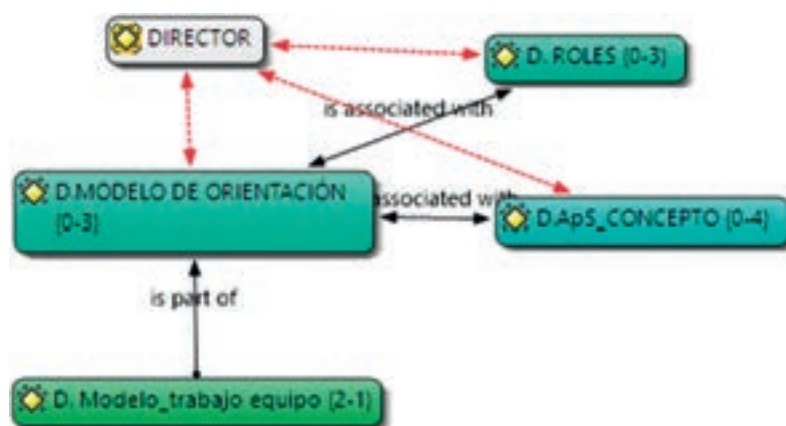


Ilustración 26. Director. Modelo de orientación educativa.

- *Trabajo en equipo*

El director señala el trabajo en equipo como estrategia en el desarrollo del ApS por parte del orientador:

«[...] la capacidad de organizar y la capacidad de crear; pero luego valoro mucho en él que no asume ninguna voluntad de protagonismo [...]» (P21: DIRECTOR. 21:16, 48:48).

«[...] Él da muchísima importancia al trabajo en equipo, y precisamente eso es lo que hace que el resto de profesores, tutores, miembros del equipo de aprendizaje-servicio se sientan protagonistas de un trabajo en equipo. No es el proyecto de orientador sino que es el proyecto de cada una de las estructuras, o de los proyectos del Miguel Catalán. Y en ese sentido yo creo que es muy importante cómo lo gestiona, la labor que realiza» (P21: DIRECTOR. 21:17,48:48).

5.3.6. *Director. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio*

A continuación se presentan los factores que el director percibe como claves para el desarrollo del ApS por parte del orientador. Se organiza en 3 subcategorías: [1] centro, [2] orientador y [3] apoyo institucional.

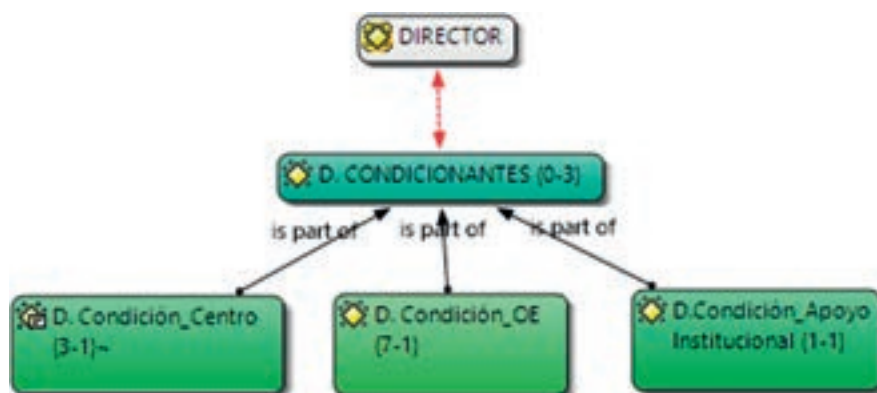


Ilustración 27. Director. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.

- *Cultura de participación en el centro*

El director hace referencia a diversos aspectos que están inmersos en la cultura del centro y que constituyen condicionantes para el desarrollo del ApS por parte del orientador:

«[...] el Miguel Catalán se lo ha permitido, al mismo tiempo que él le ha permitido al Miguel Catalán crecer. Entonces, evidentemente él tenía unas virtudes y unas cualidades ya inherentes, pero que las ha podido desarrollar, las ha podido hacer crecer y mejorar» (P21: DIRECTOR - 21:22, 52:52).

El centro forma parte del contexto. Este enfoque subyace a su cultura y destaca la relación que tiene el centro con el entorno en el que desarrolla su actividad. El entor-

no, que debe formar parte del proceso educativo, como un objetivo a mejorar, como contenido de aprendizaje, a la vez que constituye un recurso:

«Creemos que el instituto forma parte de un contexto, de un entorno en el que puede y debe intervenir. Y al mismo tiempo recibimos mucho de ese entorno como propio aprendizaje y también como posibilidad de mejora personalmente [...]» (P21: DIRECTOR - 21:4, 40:40).

Por otro lado, el director resalta la importancia del trabajo del profesorado que apuesta por las propuestas del DO:

«[...] y luego, sobre todo la receptividad y capacidad de trabajo del grueso de profesores que está dispuesto a lanzarse allá donde se le propone desde el Departamento de orientación» (P21: DIRECTOR - 21:25, 54:54).

- *El profesor de orientación educativa*

El director menciona las competencias personales del orientador como condicionantes en el desarrollo del ApS. Señala su capacidad para crear propuestas, para organizar el trabajo y desarrollarlo en equipo, a la vez que destaca sus conocimientos:

«[...] él tiene una capacidad increíble para crear y organizar, y por lo tanto me parece fundamental. Me da igual que orientador fuese del Departamento de Orientación o fuera de otro. Para mí es una persona que le pondría en ello allá donde estuviera [...]» (P21: DIRECTOR. 21:13,46:46).

«[...] primero la capacidad de organizar y la capacidad de crear, pero luego valoro mucho en él que no asume ninguna voluntad de protagonismo [...]» (P21: DIRECTOR. 21:16,48:48).

Asimismo, hace referencia al papel que ha jugado el IESMC en el desarrollo profesional del orientador:

«Yo creo que tiene esa capacidad por personalidad, por formación. Pero yo creo que también él se ha construido y ha crecido en el Miguel Catalán (.) El Miguel Catalán se ha construido a base de la imagen de lo que han hecho muchas personas que han desarrollado aquí su actividad a lo largo de tantos años. Han ido configurándolo y, por lo tanto, él ha ido creciendo también porque el Miguel Catalán se lo ha permitido, al mismo tiempo que él le ha permitido al Miguel Catalán crecer. Entonces, evidentemente él tenía unas virtudes y unas cualidades ya inherentes, pero que las ha podido desarrollar, las ha podido hacer crecer y mejorar» (P21: DIRECTOR. - 21:43, 52:52).

- *Apoyo institucional*

El director también se refiere al apoyo por parte del equipo directivo a las propuestas del orientador:

«En el caso del orientador de este centro, el que haya un equipo directivo que crea firmemente en la labor que realiza el Departamento de Orientación, y un

equipo directivo que confía plenamente en todos los proyectos que pueda sugerir» (P21: DIRECTOR. - 21:23, 54:54).

5.3.7. Director. Lecciones aprendidas

Se organizan las respuestas del director en 2 subcategorías: [1] ApS y liderazgo del orientador y [2] ApS y equipo directivo:



Ilustración 28. Director. Lecciones aprendidas.

- *ApS y liderazgo del orientador*

El liderazgo pedagógico del orientador es resaltado como clave en la promoción y desarrollo de propuestas como el ApS. El orientador debe creer en su labor en un centro como asesor y colaborador, y ser dinamizador de actuaciones de cambio y mejora, sin quedarse en labores de tutoría sino abordando sus actuaciones a nivel de centro, globalmente, contemplando a toda la comunidad educativa:

«[...] es muy importante que el orientador se lo crea, que crea que es posible hacerlo, y que sea capaz de dinamizar. Por eso creo que todavía falta mucha labor de concienciación de cuál es la importancia de la orientación en los centros, pero no solo por el profesorado y el equipo directivo sino por los propios orientadores, que no piensen que es un departamento marginal en el que se hacen cuatro actividades para que se queden contentos los tutores. No, no, que tienen una labor fundamental con los alumnos, con los profesores y, sobre todo, con el desarrollo de proyectos» (P21: DIRECTOR.21:37,72:72).

Tomar conciencia de la importancia del Departamento de Orientación como motor de cambio en un centro, supone tener una actitud proactiva, dinámica, de mejora, favorable a la innovación; no estar esperando a que se presenten oportunidades, sino tomar la iniciativa. Se revela como importante el hecho de ser constante y trabajar para que el DO sea un pilar relevante en el desarrollo de propuestas que supongan una mejora, como es el ApS:

«yo creo que es importante que los orientadores tomen conciencia de la importancia que tiene el orientador dentro de los institutos. Tengo entendido que no en todos los

institutos el Departamento de Orientación tiene esa importancia, pero muchas veces no hay que esperar a que te la den. Yo creo que hay que tomar la iniciativa para que te la den y no esperar que te digan lo que tienes que hacer, sino tomar iniciativas. Si ahí noes, ya habrá síes a determinados proyectos, a determinadas formas de construir, (x) [...] yo creo que la acción es importante y el departamento de orientación tiene mucho que hacer porque, entre otras cosas, los tutores, los profesores, necesitan de esas contribuciones que pueda hacer un Departamento de Orientación (.) Yo creo que eso es lo más importante, el tomar conciencia de la importancia que tiene un Departamento de Orientación en un instituto, más allá de que el equipo directivo lo considere así o no. Pero un orientador debe tenerlo en cuenta y debe actuar, y debe seguir intentando, y debe seguir luchando para que el Departamento de Orientación sea un pilar importante del desarrollo de la actividad en el centro, y evidentemente un ApS es parte fundamental» (P21: DIRECTOR. - 21:44 58:58).

- *ApS y equipo directivo*

Las propuestas del orientador deben ir incorporándose progresivamente en el centro. En esta incorporación es clave el apoyo del equipo directivo, dado que éste es el órgano de gobierno que valora la viabilidad de las propuestas y da paso a su desarrollo, facilitando aspectos de organización:

«[...] empezar siempre la casa, no por el tejado, sino construyendo ladrillo a ladrillo ¿no? entonces hay que empezar por pequeñas sugerencias, por pequeñas actividades que sean sostenibles, ¿por qué? Porque hay que contar con el equipo directivo para que lo inserte dentro de las estructuras del centro; porque todo aquello que propone el Departamento de Orientación, si no forma parte de la adherencia del centro, al final no se hace sostenible y lo que no es sostenible, pues termina quemando(.) Entonces es importante al final que surja ese vínculo entre el Departamento de Orientación y equipo directivo, de modo que no se quemen los profesores, porque consideran que forma parte de su trabajo diario» (P21: DIRECTOR- 21:45, 58:58).

5.4. Profesorado ApS

Este apartado presenta los resultados del análisis del discurso del profesorado relacionado con el ApS en las entrevistas focalizadas. Estos informantes se identifican como «profesorado ApS» porque la participación en el ApS fue uno de los criterios establecidos para la selección de este grupo. Se seleccionó a 8 profesores y se realizó una entrevista a cada una de ellos.

El análisis del discurso de este colectivo se ha organizado en las siguientes categorías: [1] concepto, [2] experiencia en ApS, [3] relación ApS y OE, [4] ámbitos de OE, [5] roles del orientador, [6] modelo de intervención, [7] condicionantes y [8] lecciones aprendidas.

A continuación se presenta una ilustración con las categorías y subcategorías en las que se organiza el discurso del profesorado ApS sobre el desarrollo de la orientación educativa en el ApS

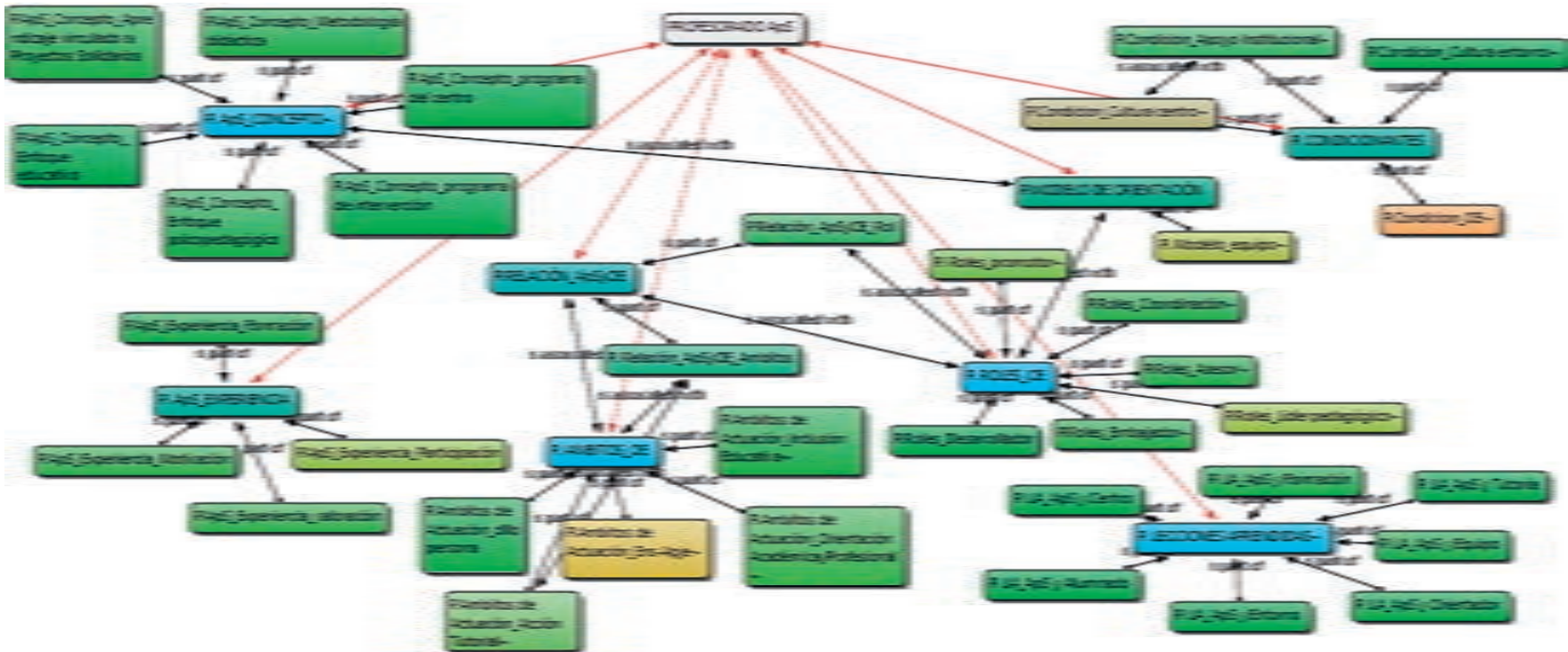


Ilustración 29. Categorías y subcategorías, Profesorado ApS.

5.4.1. Profesorado ApS. Concepto de aprendizaje-servicio

La figura que se muestra a continuación representa la respuesta del profesorado ApS sobre el concepto de aprendizaje-servicio.

Sus respuestas se agrupan en 6 subcategorías: [1] aprendizajes vinculados a proyectos solidarios, [2] metodología didáctica, [3] programa de intervención, [4] programa del centro, [5] enfoque educativo y [6] enfoque psicopedagógico.

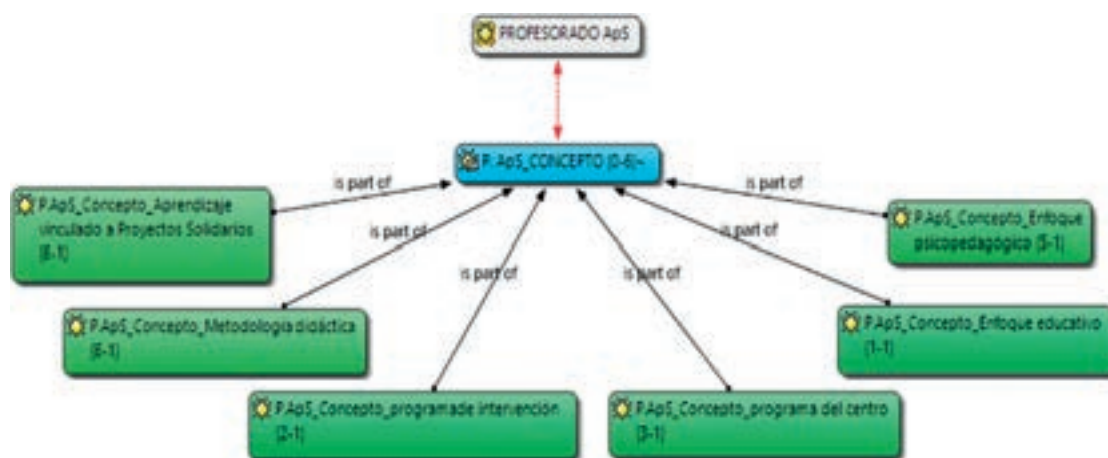


Ilustración 30. Profesorado ApS. Concepto ApS.

- *Aprendizajes vinculados a servicios solidarios*

El ApS es representado en el discurso del profesorado como una conexión entre las materias didácticas y la prestación de un servicio solidario en el entorno. Supone una aplicación práctica en la comunidad de los aprendizajes adquiridos en el centro:

«ApS es algo que puede VINCULAR a otra materia porque tiene un determinado aprendizaje (.). Es decir, tú lo puedas vincular con unos aprendizajes, con unos CONTENIDOS de tu materia (.). Y además puedes prestar un servicio a la comunidad [...]» (P15. PROFESORADO_3, 15:20, 74:74).

«[...] la idea es que el alumno realice una serie de aprendizajes en el centro y que después preste un servicio solidario, poniendo en práctica esos aprendizajes que ha adquirido aquí (en el centro)» (P75: PROFESORADO_8. 75:3, 13:13).

Para el centro supone una estrategia metodológica que permite enmarcar los proyectos solidarios que se estaban desarrollando en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias didácticas:

«[...] es dar salida a todos estos proyectos de solidaridad y nos pareció muy bonito vincular aprendizaje y servicio. Nosotros hacíamos ambas cosas, pero no teníamos el nexo. Hacer campañas en, pero no teníamos vinculados los aprendizajes ni las competencias. Entonces, fue el instrumento estupendo para unir ambas cosas [...]» (P14: PROFESORADO_2.14:179, 98:98).

«[...] realmente era que los chicos en horario extraescolar salieran a hacer eso, acciones de voluntariado y que ese ejercicio de voluntariado tuviera un tipo de reconocimiento en la asignatura [...]» (P16: PROFESORADO_4.16:11,42:42).

El ApS se identifica como una herramienta para el aprendizaje de valores y de otras habilidades, no solo de conocimientos académicos:

«Es una herramienta para el aprendizaje de los chavales, no sólo a nivel académico (...) Es una forma de aprender otras habilidades y otras capacidades [...]

» (P20: PROFESORADO_6,20:1, 49:49).
«[...] es pues un instrumento, una metodología, una alternativa más que tenemos (...) Las herramientas que tenemos para consolidar aprendizajes, pero también para hacer que los chicos entiendan el porqué de lo que hacen [...]» (P16: PROFESORADO_4. 16:1, 38:38).

- *Metodología didáctica*

El ApS como metodología didáctica es evidenciada en el discurso del profesorado. Desde el proceso de enseñanza, se identifica como una forma de trabajar con el alumnado y de acercarse a ellos. Implica una metodología de aplicación práctica de los aprendizajes:

«Es una forma de trabajar con el alumnado y de acercarse al alumnado [...]

» (P13: PROFESORADO_1. 13:59,43:43).
«[...] desde el principio lo que vi claro era que era una metodología muy de aplicación práctica de los conocimientos, o de los aprendizajes de los chicos [...]» (P17: PROFESORADO_5. 17:51, 35:35).

Supone un aprendizaje muy motivador, en el que los alumnos dotan de significado a lo que aprenden; les pone en contacto con la realidad fuera del contexto escolar, dando valor a otras personas y otras situaciones:

«[...] les aporta experiencias nuevas, esa comprensión que te digo yo de bueno y por qué estoy haciendo yo esto o para qué; les motiva, es un elemento motivador importantísimo; les pone en contacto con adultos que no son sus padres y que no son sus profesores, otras personas no::: de las que pronto ven que pueden aprender cosas nuevas o a las que pueden ayudar y que les pueden enseñar [...]

» (P16: PROFESORADO_4. - 16:5, 40:40).

- *Programa de intervención*

El ApS se percibe como una oportunidad para que el alumnado intervenga, se implique y ayude en la mejora de su entorno. Este carácter solidario hace más accesible y motivador el aprendizaje:

«Pues una oportunidad para que el alumnado sea ciudadano responsable que se implique. Que si al ciudadano se le da todo hecho, todas las cosas hechas. Entonces aquí él se implica, toma iniciativa, se hace partícipe, y está al final haciendo, pues eso, se está convirtiendo en un ciudadano con derechos y deberes ¿no? y con esa

conciencia social de hacer algo. Y todo eso al final repercute en su autoestima [...]» (P13: PROFESORADO_1. 13:43, 17:17).

«[...] es mucho más fácil aprender las cosas, y los aprendizajes tienen más calidad, lo sabemos, cuando sabemos cuál es el propósito de lo que estamos haciendo; y en el caso del ApS nos brinda además un motivo muy estimable como es ayudar a los otros, modificar cosas de nuestro entorno que no nos gustan (...). Pues ese descubrimiento por parte de los alumnos, pues es maravilloso [...]» (P16: PROFESORADO_4. 16:2,38:38).

- *Programa del centro*

El ApS como programa de centro se considera una seña de identidad que implica apostar por aprendizajes enriquecidos, con valores sociales y de convivencia. Desde su origen el centro ha puesto en marcha propuestas que implican la participación de todos, pero el ApS ha dotado de sentido a todas estas actuaciones. Se identifica el ApS como el eje en torno al cual gira la participación en el centro:

«[...] es como una seña de identidad no::: el ApS así llamado, o con otro nombre, da igual, pero, no sé, darse cuenta de que hay más cosas que estudiar y preparar concienzudamente los exámenes de las materias, yo creo que eso es importantísimo» (P14: PROFESORADO_2. 14:149, 137:137).

«[...] el ApS yo creo que es la columna vertebral del centro y la columna vertebral de ese proceso participativo. Antes sí hacían proyectos, hacían cosas diferentes pero con la introducción del ApS es cuando realmente el centro es mucho más participativo y tiene mucha más vida en todo este sentido [...]» (P22: PROFESORADO_7.22:17, 71:71).

El programa de ApS del IESMC supone un proyecto educativo que ha transformado, por un lado, la cultura del centro por la apertura hacia el entorno y la implicación de la comunidad educativa; y, por otro, el proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzando esto último y mejorando los resultados académicos:

«Este proyecto educativo nos ha transformado como centro y como personas. Hemos dado el protagonismo al alumnado y hemos conseguido más implicación, más concienciación del entorno y del centro, mejores rendimientos académicos, dar sentido a lo que se aprende, responsabilidad y compromiso solidario, descubrimiento de las entidades y el valor del voluntariado, satisfacción por contribuir a mejorar el mundo, mejora de la autoestima... Otro detalle importante es que facilitamos la apertura de los centros educativos hacia la comunidad con todo lo enriquecedor que eso puede llegar a ser» (P14: PROFESORADO_2. 14:149, 137:137).

- *Enfoque educativo*

El ApS se describe como el futuro de la educación, basado en el desarrollo de competencias clave que permitan al individuo participar activa y responsablemente en la sociedad:

«Yo creo que el ApS debería ser el futuro de la educación. Al menos en una nueva, digamos, abrir una nueva vía educativa, sobre todo en España, no solamente el

trabajo por proyectos sino el introducir a los centros en la vida social de su entorno en la comunidad, y yo creo que hay competencias, el ApS [...] a mí me parece perfecto para lograr eso» (P22: PROFESORADO_7, 22:19 73:73).

- *Enfoque psicopedagógico*

Una forma de intervención con el alumnado alejada del modelo tradicional de pasar tests, y que se apoya en una relación de mediación, de apoyo y colaboración en la construcción de su aprendizaje. Su intervención cambia, no dando respuesta a problemas, sino interviniendo en sus aprendizajes. Supone una herramienta para la orientación, ya que permite conocer al alumnado y viceversa. Los alumnos ven accesible al orientador y eso permite extender la acción orientadora a más alumnos:

«Es una forma de trabajar con el alumnado [...] Aquí ves que el rol del orientador es otro, o sea, no es uno que viene a pasar tests y me dice luego, sino que construye contigo tu aprendizaje y está ahí de la mano, que está accesible para decir búscame si necesitas ayuda. Pero como ya te conocen, ya tienes esa confianza» (P13: PROFESORADO_1.13:59, 43:43).

«Está accesible, está accesible y responde, intenta responsabilizar a los chavales de todas sus cosas, [...] construir con él, con ellos ¿no? con los alumnos (P13: PROFESORADO_1. 13:118, 47:47).

5.4.2. Profesorado ApS. Experiencia en aprendizaje-servicio

Esta categoría se organiza en 4 subcategorías relacionadas: [1] motivación, [2] participación, [3] formación y [4] valoración de la experiencia:



Ilustración 31. Profesorado ApS. Experiencia en ApS.

- *Motivación para participar*

La motivación para la participación en ApS es diversa. En el discurso del profesorado se evidencian dos motivos principales: trabajar la convivencia y relación con el Departamento de Orientación.

Trabajar la convivencia, la educación en valores, la mediación, son motivos compartidos por algunos profesores para participar en ApS:

«[...] siempre he trabajado dentro de los centros donde he estado con la vertiente de la solidaridad, la participación, etcétera (.) y desde que conocí cómo participaban, cómo trabajan aquí, pues me interesó muchísimo [...]» (P17: PROFESORADO_5. 17:49,35:35).

«[...] ya empezamos a trabajar sobre la mediación. Hace veinte años que ese tema no se trataba mucho y el destino nos ha ido juntando y separando. Bueno, pues ahora ya que tenemos los dos la plaza definitiva, estamos aquí ya (.) Y aquí hace cuatro años iniciamos lo de... No, hace cinco, éste es el quinto, iniciamos lo de ApS después de hacer un curso, que hicimos juntos [...]» (P16: PROFESORADO_4. 16:4, 38:38).

Asimismo, se evidencia la relación con el orientador como punto de partida de su participación en ApS:

«[...] el orientador me pidió ayuda para participar en ApS (.) y fue con él cuando lo descubrí, claro. Leyendo también quién era orientador, y viendo todo lo que hacían y empecé a colaborar con él en toda la organización y en el desarrollo del ApS» (P20:PROFESORADO_6. 20:29, 53:53).

«[...] desde orientación y gente y compañeros que trabajaban desde orientación esas estructuras, me dieron la posibilidad de dar cobertura desde la asignatura a una experiencia» (P16: PROFESORADO_4. 16:47, 42:42).

El motivo inicial para participar en el programa a veces viene de la mano de otro profesor.

«Pues me animé porque [...] me lo propuso la profesora de Economía, que ella también da estos temas [...] y yo creo que ella al hablar con [...] la trabajadora del ayuntamiento, pues dijo oye ¿cómo pueden participar estos chicos? [...]» (P75: PROFESORADO_8.75:33,23:23).

- *Participación en ApS*

Todo el profesorado entrevistado ha participado en los proyectos de ApS que desarrolla el centro de manera muy diversa. La información se ha organizado en dos subcategorías: participación directa y participación indirecta.

La participación directa supone el desarrollo de proyectos de ApS en las propias materias docentes, mientras que la indirecta, se realiza apoyando el desarrollo de otros proyectos del centro y/o coordinando los mismos:

«[...] yo pertenezco al equipo coordinador de los proyectos de ApS de 4.º de la ESO que son: Huerto Intergeneracional y Memoria Histórica. También en este nivel tenemos Las Jornadas Solidarias (en el equipo coordinador de estas Jornadas somos 5 personas). Los departamentos implicados en estas experiencias son: Física-Química, Biología, Matemáticas, Ciudadanía, Lengua, Ciencias Sociales, Tutoría e Inglés. (P14: PROFESORADO_2. 14:162, 140:140).

«[...] estoy en las Jornadas Solidarias y de momento no estoy vinculada en ninguno más. Luego lo que pasa es que nosotros hemos hecho, pues, por ejemplo el año pasado, estuve en otros dos, estuve con un grupo de primero mecanizado que era

la primera vez que se había hecho con formación profesional y con mecanizado [...]» (P15: PROFESORADO_3. 15:49,45:45).

«[...] pues sí, parte de mi tarea es ordenar aquello no::: y decidir pues quiénes van a ir a qué aventura y quiénes van a ir a qué otra (...). Tratar un poco de armonizar, tenemos tantas plantas, tenemos tantos alumnos (...). A veces, la demanda es mayor, con frecuencia, que la oferta, y tenemos que construir dos turnos de participación para que todo el mundo (...) lo importante es eso, que todo el mundo que quiera participar tenga posibilidad de hacerlo» (P16: PROFESORADO_4. 16:56, 102:102).

«[...] y a raíz de todo eso, ahora mismo tengo como proyectos, ya digo,(x)no hemos llevado a cabo ninguno todavía no::: de ninguno puedo dar la experiencia final no::: pero estamos iniciando como tres, cuatro proyectitos» (P17: PROFESORADO_5. 17:94,35:35).

La participación indirecta implica el apoyo y la colaboración del profesor en los proyectos del centro y/ o el apoyo y la colaboración desde la función tutorial:

«Directa no, o sea, al no tener ninguna docencia directa con los alumnos, pues no, o sea, no aplico nada en mi actuación, lo único que sí es necesario apoyar en algún momento determinado, pues, por ejemplo el otro día, en el ApS de juguetes de 2.º de la ESO, pues necesitaban personas para acompañar, para ir a los coles y acompañar a los chavales y hacer los ensayos previos del diálogo que iban a contar en el cole, pues entonces participé en ese, en el proyecto de juguetes de esa forma» (P13: PROFESORADO_1. 13:104, 27:27).

«Sí, a veces sí, por ejemplo, en tercero, yo soy tutora de un tercero. Tercero este año tiene un ApS que es el maratón de la sangre» (P15: PROFESORADO_3. - 15:5,61:61).

«[...] fui tutor de cuarto, y en ese año, estoy recordando (x), los chicos participaron en la Memoria Histórica, en el proyecto de Memoria Histórica. En ese caso, yo, como tutor, lo único que hice o que tuve que hacer fue un poco, cómo decirte, participar en la motivación, digamos no::: el reconocimiento no::: [...]» (P17: PROFESORADO_5. 17:65,43:43).

- *Formación en ApS*

El discurso del profesorado revela la importancia de la formación inicial en ApS, como base para formar el equipo coordinador y para conceptualizar las experiencias que se venían desarrollando:

«[...] y aquí hace cuatro años, este es el quinto, iniciamos lo del ApS después de hacer un curso que hicimos juntos [...]» (P14: PROFESORADO_2. 14:156 36:36).

«y a partir de ahí, pues es cuando yo >empiezo a hacer cursos, empiezo a formar parte del equipo de conflictos y de mediaciones, me empiezo a formar en mediación y empiezo a formar parte de los Círculos de Convivencia, empiezo a formar parte de la Jornada Solidarias y empiezo a hacer ApS con ellos [...]» (P15: PROFESORADO_3.- 15:52, 37:37).

«[...] curso de aprendizaje-servicio<y, entonces, pues un pequeño grupo de profesores del centro, más gente del ayuntamiento con los que colaborábamos muy activamente entre otras cosas para lanzar esa aventura de voluntariado y la persona

que lleva el Punto de Información al Voluntariado del ayuntamiento, pues hicimos un curso, juntitos, haciendo las tareas y claro entonces aprendimos a poner nombre a cosas que hacíamos, aprendíamos a hacer mejor las cosas que ya hacíamos torpemente [...]» (P16: PROFESORADO_4. 16:13, 42:42).

Respecto al contenido de la formación, se destaca su carácter práctico, esencial para tomar conciencia de que estas propuestas son viables y especialmente para aprender el procedimiento para su desarrollo:

«Sí pero tenía mucha parte de práctica. Se nos ponía delante un montón de experiencias, era ese descubrimiento de que lo que tú estabas intentando hacer, había un montón de centros en el mundo que lo estaban haciendo ya (.). O sea, no eres el primero. El descubrimiento ese feliz de que no eres el primero en recorrer un camino, ya te está descubriendo que recorrer ese camino es posible, ::: que está dentro de lo humanamente posible. Entonces, es fundamental» (P16: PROFESORADO_4. 16:43,122:122).

- *Valoración de la experiencia*

Los profesores entrevistados hacen una valoración positiva de su experiencia. Se establece una relación entre esta subcategoría y la de aportaciones. Se recoge la contribución del ApS al desarrollo profesional de los docentes, en la medida que ha supuesto una nueva forma de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje, de carácter más práctico, centrado en la persona y alejado de las clases magistrales:

«Yo creo que esto ha sido muy importante en mi carrera y en la forma de ver las cosas (...) porque me hizo cambiar mucho y ver la enseñanza de una manera muy distinta porque yo soy especialista [...] entonces esto pues ya me hizo trabajar con alumnos más pequeños ,me hizo meterme en la enseñanza obligatoria y me hizo empezar a hacer cursos, y a abrir mi mente (...) y me hizo empezar a relacionarme con personas de este centro que han sido muy importantes (...) para mí porque son las que me han hecho de alguna manera abrir ese campo de mira y darme cuenta de que la enseñanza no era solo esa enseñanza académica con la que yo empecé, con aquellas clases magistrales de economía» (P15: PROFESORADO_3. 15:50, 35:35).

Por otro lado, la valoración positiva del ApS deriva del factor motivador tan importante que supone en el aprendizaje de los alumnos:

«A mí me parece que es muy positiva, a ver, yo voy a ser sincero, yo he sido un profesor que le doy como mucha importancia a lo académico, es decir, a dar un poco como los programas, a, siempre me veo con muy poco tiempo y reconozco que a lo mejor al principio pensaba ¿pero y esto?, participar en tantos programas ¿de alguna manera no te descentrarás un poco del objetivo de lo académico? [...] Sí, no es que yo mi cambio fuese, o sea, yo cambiase el nivel de parecer solo por haber participado, yo ya me daba cuenta de que cuando los chicos participan, evidentemente aprenden, aprenden, se involucran y sobre todo conocen mejor esas realidades» (P75: PROFESORADO_8. 75:25,41:41).

Esta valoración es compartida en el centro, independientemente del grado de participación. En general la opinión de que participar en ApS supone un enriquecimiento en el trabajo y mejora el clima y la motivación del docente:

«Yo creo que es una percepción compartida, es decir, entiendo yo que en un centro, bueno, somos un número distinto de profesores, los hay muy implicados, los hay algo implicados y los hay que, pues, bueno pues, en fin, vienen a lo suyo y no quieren extras porque esto no deja de representar un extra no::: aunque nosotros no lo valoramos como un extra no::: sino como algo que realmente complementa, incluso que facilita nuestra tarea. Al final, eso que te decía yo del clima, contribuye a un clima de trabajo en el que da gusto trabajar no:::, en el que uno quiere seguir trabajando, y, por lo tanto, porque estimas el clima, en fin, saludas cualquier iniciativa, como las de ApS, que se lleven a cabo» (P16: PROFESORADO_4. 16:74, 114:114).

5.4.3. Profesorado ApS. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa

Las opiniones del profesorado entrevistado sobre la relación entre el ApS y la orientación se han organizado en 2 subcategorías: [1] relación con los ámbitos de la orientación y [2] relación con el rol del orientador:

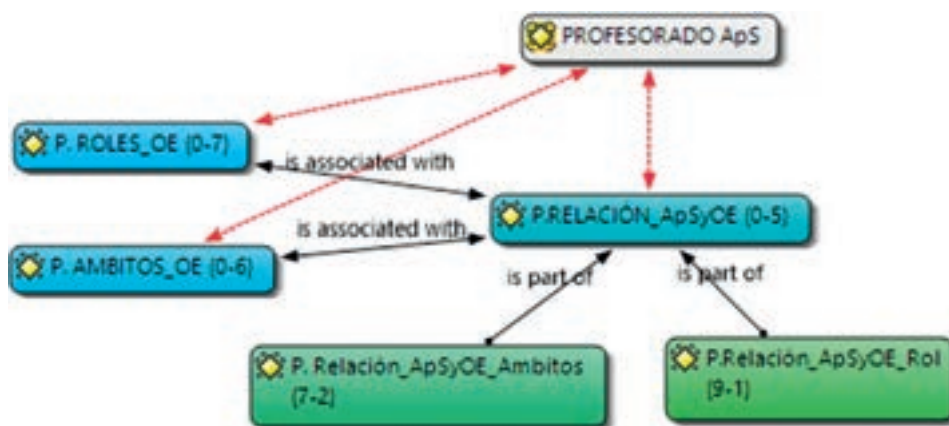


Ilustración 32. Profesorado ApS. Relación entre ApS y orientación educativa.

- *Relación con los ámbitos de la orientación educativa*

Esta relación se concreta en los siguientes aspectos: la formación de las personas y la acción tutorial, y la educación en valores. Se trata de una aportación por parte de la orientación a la visión que tienen los profesores sobre la educación.

La Orientación recuerda que la educación tiene que ver con el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones y se plantea el ApS como una herramienta que hace posible esta meta:

«Hombre pues hay una parte de la formación de las personas, eso que ahora reconocen bajo categorías como lo de inteligencia emocional, pues que viene de la mano de Orientación. Nosotros no sabíamos ni qué era, ni la teníamos, ni nos cultivábamos en ella, ni por supuesto teníamos en consideración nuestra relación con

los alumnos (.), pero gracias a Orientación nos damos cuenta de la importancia de todas esas cosas, por supuesto» (P16: PROFESORADO_4. 16:20, 80:80).

«Hombre creo que hay una relación ¿no? Quiero decir que todas las cosas que se salen un poco de lo estrictamente académico, lo que nosotros entendemos no::: tradicionalmente por lo más académico, tiene mucho que ver con Orientación (.) Digamos que Orientación nos ha abierto afortunadamente los ojos a la importancia de otras cosas que nosotros no teníamos habitualmente en consideración» (P16: PROFESORADO_4. 16:60, 78:78).

Por otro lado, la relación entre ApS y OE viene dada por el trabajo de Orientación en la promoción y desarrollo de actuaciones para formar en valores y en convivencia. Estos ámbitos están claramente relacionados con el ámbito de la acción tutorial, al constituir una vía para su desarrollo:

«[...] el papel de educación en valores que tiene la propia, la propia Orientación [...]» (P17: PROFESORADO_5. 17: 58:58).

«[...] Se hacían cosas, cosas muy estimables, sobre todo en relación con el tema de convivencia. Cosas que ya encajaban. Luego lo hemos metido en el molde del ApS, pero no sabíamos ponerle nombre (.) y realmente nació porque desde Orientación y la gente que trabajaba, las cosas que se hacían desde Orientación en el tema de convivencia, un montón de cosas, pues una parte de las cuales, de las que se hacían entonces, todavía siguen funcionando, perviven [...]» (P16: PROFESORADO_4. 16:8, 42:42).

«[...] Por otro lado, es verdad que sí, que desde Orientación, desde el Plan de Acción Tutorial, etcétera, se ha coordinado siempre la educación en valores. Entonces en la medida en que el ApS claramente es la introducción o la vinculación de los valores con el aprendizaje de los contenidos de las materias, ese papel de orientación, de educación en valores, se asumiría [...]» (P17: PROFESORADO_5. 17:107,58:58).

Otros profesores establecen la relación con el ámbito del apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se percibe al orientador como promotor y asesor del ApS dentro de las materias:

«La orientación tiene que promover el ApS, y de alguna manera facilitarlo, pero luego también los profesores tenemos que estar dispuestos a reconocerlo en nuestro currículo [...]» (P15: PROFESORADO_3 - 15:27, 80:80).

«[...] tiene que estar dentro de, o sea tiene que estar de alguna manera evaluado en tu materia y recompensado en tu materia, y ahí tiene que ser, pues, por parte de Orientación, que de alguna manera pues nos propone y nos encamina con los distintos ApS» (P15: PROFESORADO_3. 15:29, 80:80).

Igualmente se plantea la relación del ApS con el ámbito de la orientación académica y profesional:

«[...] Yo creo que depende también del orientador [...] para él es esencial que los alumnos al final tomen sus propias decisiones [...]» (P13: PROFESORADO_1. 13:116,45:45).

- *Relación con el rol del orientador*

El ApS se vincula a la asesoría del orientador sobre esta metodología. En este aspecto, se destaca la formación en relación a los procedimientos para llevarlo a cabo, así como la concreción de las actuaciones que se realizan en estos proyectos. El orientador aporta seguridad y confianza, dando forma a lo que se está haciendo. Se considera clave en la puesta en marcha y desarrollo del ApS:

«Total, la relación es total; es decir, el tema de la formación de cara a ver cómo podemos hacerlo, cómo diseñarlo y demás viene mucho por orientador (.) muchas veces partimos de estructuras que ya hemos hecho [...] pero sí es verdad que las estructuras te las van dando, entonces ya más o menos. Muchas veces cuando lo vas a hacer tienes una idea de cómo organizarlo (.) y luego orientador, de cara a contarlo no::: pero tú puedes hacer el ApS. Luego digamos que tienes que darle forma con cuáles son los objetivos que pretendes, lo que has hecho. Entonces, ahí fue donde yo creo que él ya tiene la parte fundamental, el mecanismo de hacerlo» (P15: PROFESORADO_3. 15:67,71:71).

A su vez es contundente la afirmación de la relación con la orientación en la medida en que se sitúa el origen del ApS en este Departamento. Se percibe al orientador como coordinador y conector del centro con el entorno:

«Sí, totalmente. Yo creo que el Departamento de Orientación es el que ha impulsado el programa de aprendizaje-servicio y después, como se puede vincular a casi todas las materias, pues ya los distintos profesores de muchas especialidades que decidan participar, pues, Orientación yo creo que lo que hace es el papel de coordinar, coordinarlos a todos ¿no? Incluso ayuda a buscar por ejemplo recursos en la zona para que los chicos puedan hacer esas prácticas de ApS, principalmente por medio del ayuntamiento, de la Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de aquí de Coslada» (P75: PROFESORADO_8.75:4,15:15).

La percepción de la relación entre el ApS y el orientador que se manifiesta en este instituto, fundamentalmente como coordinador del programa, no tiene que ser una máxima en todos los centros. Algunas experiencias se ponen en marcha por iniciativa de los profesores de las materias, sin la intervención del orientador. No obstante, si el ApS se asume como una metodología de centro, el orientador ha de formar parte de ello:

«Puede ser recomendable en esas dos facetas que te comentaba de coordinación y de educación en valores, y seguramente en otras que ahora no se me ocurren, pero no necesariamente; o sea, (.) yo sí que he visto centros o experiencias donde las experiencias de ApS son puntuales, vinculadas concretamente con una materia o dos, y no pasaban por Orientación. Y funcionan como experiencia concreta no::: pero es verdad que eso pierde la dimensión de proyecto de centro; o sea, desde luego, si es de proyecto de centro yo creo que es fundamental que figure el orientador (.) Si el ApS se asume como metodología, como principio de centro, el orientador yo creo que sí que tiene que tener una presencia clara no::: en esa estructura» (P17: PROFESORADO_5. 17:115, 62:62).

5.4.4. Profesorado ApS. Ámbitos de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio

Con esta categoría se considera el desarrollo de los ámbitos de orientación en el ApS. Como ya se ha indicado en el apartado anterior, el profesorado relaciona el ApS con los distintos ámbitos de la OE.

La información recogida sobre la contribución del ApS al desarrollo de los ámbitos de la OE se organiza en 5 subcategorías: [1] desarrollo de la persona, [2] inclusión educativa, [3] acción tutorial, [4] proceso de enseñanza-aprendizaje y [5] orientación académica y profesional.



Ilustración 33. Profesorado ApS. Ámbitos de la orientación educativa en el ApS.

- *Desarrollo de la persona*

Para el profesorado, el ApS supone el desarrollo de competencias esenciales especialmente vinculadas a valores personales y sociales que les permiten tomar contacto con la realidad y poder participar activamente en ella. Implica un importante aprendizaje de madurez personal, de apertura a nuevas formas de pensar y hacer:

«[...] entonces es hacer otra apuesta distinta, pues una apuesta más por la persona. Vamos combinando, ¿sabes? Pero apuestan más por la persona que, yo creo, por los contenidos curriculares como tal [...]» (P13: PROFESORADO_1. 13:112,71:71).

«[...] yo también creo que los chicos evidentemente desarrollan habilidades, competencias, fuera de, digamos, del currículo oficial tan estricto que tenemos marcado por el Ministerio. Entonces es evidente que desarrollan temas de solidaridad, de empatía, de conocer la realidad del entorno. Yo creo que es muy positivo; o sea, que los alumnos desarrollan competencias interesantes y yo creo que les hace ser como más conscientes de cómo funciona el mundo, y eso les abre a ellos un poquito más la mente» (P75: PROFESORADO_8. 75:24, 37:37).

- *Inclusión educativa*

El ApS constituye una respuesta a la inclusión educativa que promueve el desarrollo de todos los alumnos y fomenta formas diferentes de aprender, a la vez que implica

experiencias de éxito con importantes repercusiones para la autoestima personal y la valoración social:

«[...] porque normalmente ellos, a nivel de aprendizaje de contenidos curriculares, tienen un desfase curricular; les cuesta mucho ese aprendizaje. Tienen muchas más dificultades. Entonces, al final es una nota y un suspenso. Entonces esto al final pues domina tu autoestima ¿no? Cuando de repente a lo mejor haces, estás aprendiendo algo, lo estás aplicando, lo estás aplicando en tu entorno, pues eso al final a lo mejor no consigues sacar el 5 pero eres más feliz, te sientes bien» (P13: PROFESORADO_1. 13:48,21:21).

La clave del ApS como medida para responder a la diversidad está en la apertura de posibilidades para todos los alumnos. No sólo son actividades en las que participan los alumnos con buenos resultados y motivados, sino que implica a alumnos que no son fáciles de motivar por otros medios:

«[...] La participación (.) el incluir no sólo a los buenos alumnos [...]» (P22: PROFESORADO_7. 22:12 63:63).

«[...] de hecho, algunas veces, como personas que tienen problemas de conducta participan en estos ApS y sus compañeros se dan cuenta de que hacen las cosas fenomenal [...]» (P15: PROFESORADO_3. 15:69, 78:78).

«[...] a mí me llamaba MUCHÍSIMO LA ATENCIÓN que eran unos chavales que incluso algunos de ellos los veía una compañera porque tenían algún problemilla de consumo, que <estuvieran dispuestos a venir un sábado por la tarde para terminar y que la tienda pudiera abrir el día que estaba previsto> [...]» (P15: PROFESORADO_3. 15:7,51:51).

- *Acción Tutorial*

La conexión del ApS con la acción tutorial indicada por el profesorado se organiza en 4 aspectos: punto de partida del ApS, proyectos de ApS en horario de tutoría, coordinación con tutores y rol del tutor.

Las actuaciones de promoción de la convivencia y educación en valores desarrolladas en el marco de la acción tutorial constituyen el punto de partida del programa de ApS del centro:

«el ApS es algo que ha entrado en los últimos 2, 3 años. Nosotros, antes del ApS lo que empezamos fue trabajando la convivencia en el centro, trabajando mucho las tutorías» (P15: PROFESORADO_3. 15:2, 39:39).

Se hace referencia a dos proyectos: las Jornadas Solidarias y las estructuras de la convivencia.

Las Jornadas Solidarias son consideradas el proyecto estrella, en la medida en que implican a todo el centro y permiten el desarrollo de aprendizajes tomando como referencia un proyecto solidario. Esta actividad se organiza en el horario de tutoría. El proyecto se define como ApS puesto que los aprendizajes forman parte de los contenidos de la acción tutorial relacionados con estrategias de aprendizaje, organización

de la información, gestión de la actividad, etc., y porque hay una acción del servicio que revierte en el centro:

«el proyecto estrella en el sentido de que aúna muchísimas facetas diferentes de la vida del centro. Entonces, en la medida en que le damos una dimensión de ApS, ahí sí que, lo siento ((ApS para el centro))» (P17:PROFESORADO_5.17:71, 50:50).

«las Jornadas Solidarias, pues se trabajan en las tutorías, cada uno se divide, tiene una responsabilidad: gabinete de prensa, taller de teatro, taller de educación, taller de no sé qué. Los chavales se dividen y se trabaja porque contamos con montones. También se tira de otros profesores voluntarios que quieren implicarse en esto y de agentes externos» (P13:PROFESORADO_1. 13:71,51:51).

«De la dimensión del ApS, en principio la parte de ApS más evidente es la que hacen los chicos de cuarto, que organizan el evento (.) Entonces se trata de un servicio digamos hacia dentro, hacia dentro del centro,[.] en las jornadas solidarias está claro que todo el trabajo que hacen los chicos de organización del evento, ya es un servicio evidente al centro. Y está clara también su dimensión de aprendizaje, de aprender a organizar el evento [..] Lleva un montón de aprendizajes o casi micro-aprendizajes no::: pero que eso es muy significativo» (P17: PROFESORADO_5. 17:67, 48:48).

Otro de los proyectos de ApS vinculados a la Acción tutorial son las estructuras de convivencia que ponen en marcha múltiples aprendizajes relacionados con la acción tutorial, como la gestión de la convivencia y la educación en valores, a través de un servicio en el centro:

«Normalmente lo que pasa es que las tutorías, los chicos sabes que una vez al mes salen (.) y también lo que hacen en las distintas estructuras» (P15: PROFESORADO_3. 15:15, 67:67).

«es en la hora de tutoría, porque es en la que trabajan los chicos que participan, los chicos de las estructuras de convivencia del centro. Entonces esa es la vinculación básica con la tutoría» (P17: PROFESORADO_5. 17:69, 50:50).

Por otro lado, el ApS constituye uno de los contenidos abordados por el orientador en la reunión de tutores para el desarrollo de la función tutorial:

«Si lo hablamos (el ApS) en tutoría porque, por ejemplo, cuando viene la reunión de padres tienes que presentar lo que se va a hacer, y hay una serie de materias que colaboran en ApS» (P15: PROFESORADO_3. 15:70,63:63).

En este marco de desarrollo de la función tutorial, el tutor tiene un rol relevante en el ApS:

«me pareció muy importante la labor del tutor como reconocimiento en el centro, respaldo institucional al proyecto [..], acompañarles a los eventos más significativos, o un poco estar pendiente de qué se estaba haciendo, de que vieran. Que no es solo cosa de una asignatura o de Orientación sino que detrás de (ApS) el tutor representa la institución oficial. Pues que ahí estábamos interesados, estamos respaldándoles» (P17: PROFESORADO_5. 17:65, 43:43).

- *Proceso de enseñanza-aprendizaje*

Hacer referencia a la relación del ApS con el proceso de enseñanza-aprendizaje, es establecer una conexión intrínseca con la propia conceptualización del ApS. En el discurso de los participantes se señala claramente la conexión. Esta información se ha organizado en torno a varios aspectos:

- El ApS debe estar dentro de la asignatura.
- El ApS enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Apuesta por otros aprendizajes esenciales, por la motivación para aprender y por otras experiencias en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La funcionalidad en los aprendizajes como motivación para los alumnos y docentes.
- Contribución del ApS a la percepción más positiva de la materia por parte del alumnado.
- Cambio en la relación profesor-alumno.

El profesorado señala la importancia de que el ApS forme parte de la asignatura. Esta implicación supone la conexión con los contenidos, la realización de tareas adicionales y su reconocimiento en el procedimiento de evaluación. A su vez constituye un aspecto esencial para la participación en los proyectos:

«[...] pero siempre encuentras de alguna manera dónde encajarlo, porque para empezar estás gestionando y estás aplicando la gestión, (.) que hay veces que vemos todo de una manera muy teórica, pero tú estás organizando materias que estás archivando; es decir, puedes encontrarlo [...]» (P15:PROFESORADO_3. 15:21, 74:74).

«[...] si realmente el ApS es siempre algo adicional (.) va a llegar un momento en el que los chicos no lo van a querer hacer; entonces, yo creo que no debe de ser algo adicional, debe de ser algo que está dentro de. Para mí es importante ese matiz (.) Es algo que debe estar dentro [...]

A su vez la participación en ApS ha de ser recompensada. Esta recompensa del aprendizaje será un elemento motivador y, por tanto, se incorpora en los criterios de calificación de las asignaturas que desarrollan estos proyectos. A su vez, el ApS abre la posibilidad a otros procedimientos de evaluación:

«Es verdad que hay muchas veces que me implica venir alguna tarde por lo que sea o porque tengo que ir a. Y tengo que hacerlo fuera de las horas, pero tiene que estar dentro de; o sea, tiene que estar de alguna manera evaluado en tu materia y recompensado en tu materia [...]» (P15: PROFESORADO_3. 15:72, 80:80).

«Todos esos aprendizajes se los tienes que recompensar. Si no se lo recompensas, los alumnos (.) se van a cansar [...]

«[...] la implicación, vamos a ver, nosotros luego también tenemos que recompensarlos; es decir, el alumno tiene que trabajar, le tiene que gustar el trabajo, pero luego realmente tienes lo que has hecho (.) Entonces, luego lo que hacemos es analizar qué es una campaña de marketing, ver un poquito todo lo que se ha hecho allí y ellos tienen conmigo los temas de marketing en el temario. Entonces (.) yo sé lo

que tengo que hacer, pues obviamente calificarles de alguna manera [...] El alumno también tiene que ver de alguna manera que ese aprendizaje, como es un aprendizaje ya lleva una calificación dentro de esa materia. Y luego, el servicio ya disfruta él de verlo» (P15: PROFESORADO_3. 15:8, 53:53).

«Los alumnos por participar en estos proyectos tienen un incremento en la nota de evaluación. Y estos criterios de evaluación ya se reflejan en las memorias de cada Departamento» (P14: PROFESORADO_2. 14:153, 140:140).

Por otro lado, el ApS enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje al incorporar aprendizajes considerados esenciales. Además, son experiencias altamente motivadoras por la conexión que tienen con el entorno y el descubrimiento de la funcionalidad en los aprendizajes. Se hace referencia a la consideración del ApS como experiencias nuevas que ponen a los estudiantes en contacto con otras personas con las que normalmente no se relacionan, y de las que pueden aprender al mismo tiempo que enseñarlas algo:

«[...] enseñanza más tradicional y más curricular; aquí es apostar por otros valores, por otras cosas. O sea, porque cuando tú haces todo este tipo de historias, al final lo que haces a los chavales es que estén más felices y más contentos, y al final más motivados por estudiar, y van a avanzar, van a avanzar; o sea, en un futuro, a lo mejor a corto plazo no, pero a largo plazo van a tener más estrategias para enfrentarse a, yo que sé, a unos exámenes, a un fracaso [...]» (P13: PROFESORADO_1. 13:111, 71:71).

«[...] es un elemento motivador importantísimo. Les pone en contacto con adultos que no son sus padres y que no son sus profesores; otras personas no::: de las que pronto ven que pueden aprender cosas nuevas [...]» (P16: PROFESORADO_4. 16:79, 40:40).

«[...] todo esto del proceso de enseñanza-aprendizaje como que se descoloca. De pronto estoy enseñando yo cuando creía que mi papel era aprender no::: (.) o de pronto me está enseñando alguien de quien yo no esperaba que pudiera darme una lección, y entonces, eso es también un aprendizaje interesantísimo» (P16: PROFESORADO_4. 16:6, 40:40).

Destacan las citas en las que se aprecia la funcionalidad de los aprendizajes para motivar a los alumnos por las actividades escolares, y más aún si su funcionalidad tiene un claro valor social:

«[...] la motivación hacia el aprendizaje derivada de esa utilidad que ven, cuando además pueden sentir que tiene una utilidad tan grande como enseñarle a un mayor algo que no ha podido aprender [...]» (P17: PROFESORADO_5. 17:56, 37:37).

«Cuando sabemos cuál es el propósito no::: de lo que estamos haciendo y cómo en el caso del ApS nos brinda además un motivo muy estimable, como es ayudar a los otros, modificar cosas de nuestro entorno que no nos gustan, pues ese descubrimiento por parte de los alumnos es maravilloso por parte de los alumnos [...]» (16: PROFESORADO_4. 16:63, 38:38).

«[...] si vas mal en Química y metes un refuerzo de Química o un castigo de quedarte a tales horas después de clase a hacer deberes o lo que sea, en lugar de eso le

metes un programa en el que están haciendo un huerto y hacen una evaluación química del suelo para ver qué cosas pueden plantar y qué no. Eso es un incentivo, eso es una forma de hacerlo [...]» (P22: PROFESORADO_7. 22:25,63:63).

«[...] y por nuestra parte, saber que podemos conseguir tanto de los alumnos, pero también que nosotros mismos hacemos algo cuya utilidad vemos casi con una inmediatez a la que no estábamos acostumbrados» (P16: PROFESORADO_4. 16:64, 38:38).

El efecto motivador del ApS para los alumnos se traduce en una mejor percepción de las materias:

«Mi asignatura, sabes, siempre se ha desenvuelto en este modelo académico, y siempre ha pasado por ser para los chicos como una disciplina muy exigente, muy dura y esto contribuye a hacerla más amable, probablemente» (P16: PROFESORADO_4. 16:45, 126:126).

El ApS supone una forma de revisar el modelo educativo de transmisión de contenidos. El rol del profesor cambia, pasando de ser un mero transmisor de contenidos a ser un compañero, guía y facilitador. La percepción sobre el docente cambia, y con ello cambia la relación que se establece con el alumno o alumna, mejorando el proceso educativo para ambos:

«[...] si hay algo que valoro del ApS o de este tipo de actividades es que la relación del profesor con los alumnos en esas actividades cambia completamente no::: la perspectiva de ellos no es la misma que en una clase, pues cuando estás trabajando con ellos en el huerto, o estás trabajando con ellos en la donación de sangre, en las jornadas, en cualquiera de los proyectos, ellos te ven de otra manera, no eres el mismo evaluador, no eres el mismo que estás aquí para, para castigar o para pedirles trabajo, lo que sea. Eres un, un facilitador, un colaborador más del proyecto» (P17: PROFESORADO_5. 17:102,52:52).

- *Orientación académica y profesional*

La aportación del ApS a la toma de decisiones académicas y profesionales de los alumnos parece estar clara, y así se evidencia en el discurso del profesorado.

El ApS implica experiencias en entornos reales que suponen ejercicios profesionales. Los aprendizajes son altamente valorados porque favorecen el autoconocimiento de los intereses y competencias para el ejercicio de un campo profesional, por parte de los estudiantes:

«Aporta, claro que aporta, por supuesto. Aporta muchísimo. Bueno, no digo que a todos los alumnos, pero es verdad que les pone en contacto con algunos ambientes, que pueden decidir su vocación (.) Por ejemplo, en el tema de este año estará por ahí el de atención infantil. El tema de atención infantil tenía presencia con ambas entidades otros años. En este caso, a partir de este año sólo con el ayuntamiento. Bueno, pues hay gente que participa en este ApS y se da cuenta de que los niños

son su vocación o, por el contrario, que no quieres saber en delante de nada que tenga que ver con los niños, o con el tema hospitalario, en fin. O sea, que hay gente que descubre su verdadera vocación o que le gustaría dedicarse a, sabes::: Un orden de disciplina que le ponga en contacto con este público (.) Por ejemplo, el de atención infantil es uno de los más demandados a pesar de que no tenemos demasiadas soluciones para darle cauce» (P16: PROFESORADO_4. 16:16, 66:66).

«[...] me gustan los animales, pues busco algo más con los animales. Me gustan los enfermos de Alzheimer, pues busco algo con los enfermos de Alzheimer. Me gustan más los niños, pues trabajo más en un ApS que tenga que ver con la infancia [...]» (P13: PROFESORADO_1. 13:49, 21:21).

5.4.5. Profesorado ApS. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio

Este apartado se organiza la información en 6 subcategorías relacionadas: [1] promotor, [2] coordinador [3] desarrollador, [4] asesor, [5] embajador y [6] líder pedagógico:

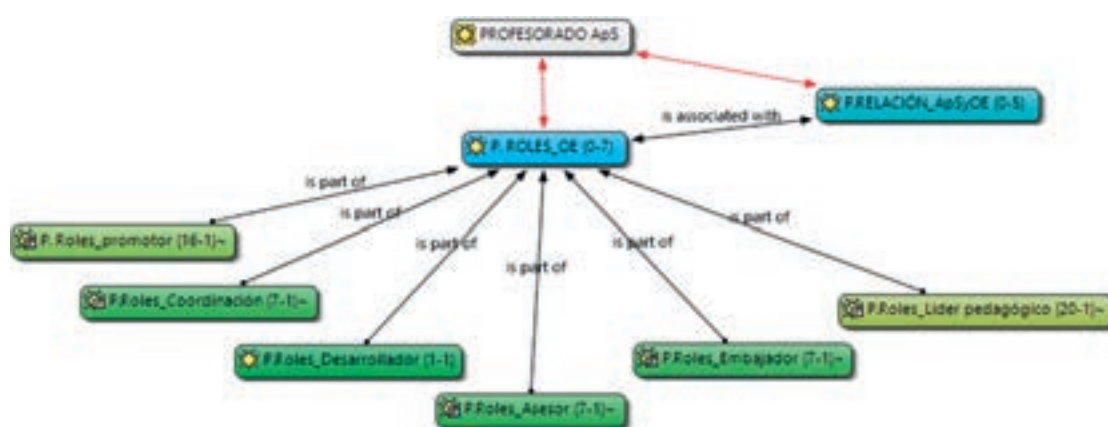


Ilustración 34. Profesorado ApS. Roles del orientador educativo en el ApS.

- *Promotor del ApS en el centro*

Uno de los roles del orientador expresados por el profesorado se refiere a la promoción e impulso para el desarrollo del ApS por parte de este profesional:

«[...] yo tengo la oportunidad de, al estar dentro de un Departamento de Orientación pues que promueven esta puesta [...]» (P13: PROFESORADO_1. 13:45, 19:19).

«Yo diría que el Departamento de Orientación es el germen (.), pero ha conseguido extenderlo a todo el centro (.) Ese carácter innovador, ese espíritu de hacer cosas diferentes y mejores para los estudiantes [...]»(P22: PROFESORADO_7.22:8, 55:55).

El rol de promotor se complementa con la función de asesoría:

«es el orientador, es el que se supone que tiene esa función de impulsar [...]» (P75: PROFESORADO_8.75:14,31:31).

«Yo creo que la orientación tiene que promover el ApS, y de alguna manera facilitar-lo [...]» (P15: PROFESORADO_3.15:26,80:80).

Dentro de este rol, se identifican las siguientes funciones: animar a la participación del alumnado y del profesorado, y transmitir entusiasmo:

«Que los alumnos participen, participen y participen. La participación del alumnado ¿sabes? Promover eso, o sea, promover trabajar con el alumnado [...]» (P13: PROFESORADO_1. 13:58,43:43).

«[...] animar, me refiero, a lo mejor, al profesorado y al alumnado, a participar ¿no? a transmitir ese entusiasmo, esa idea [...]» (P13: PROFESORADO_1. 13:120, 69:69).

Pero este rol de promoción del ApS no es exclusivo del orientador, ya que otros agentes pueden desarrollarlo en el marco del trabajo en equipo:

«[...] el orientador [...] se tiene que hacer de un equipo (.) Es el promotor para que se pueda iniciar el ApS, pero no el único [...]» (P14: PROFESORADO_2.14:113,62:62).

- *Coordinador del ApS en el centro*

Los informantes manifiestan reconocer la labor del orientador como nexo entre el centro y el entorno. Se hace referencia a la función de coordinación de los recursos y actuaciones que se ponen en marcha en los proyectos de ApS:

«[...] con los agentes externos [...], pues coordinar para luego incluir dentro de cada una de las áreas» (P13: PROFESORADO_1. 13:80, 69:69).

«[...] Orientación trabaja con el Ayuntamiento, con la Concejalía de Juventud, y entre ellos ven qué programas pueden ser interesantes para el alumnado [...]» (P75: PROFESORADO_8.75:12,29:29).

«[...] en Orientación lo que se busca es cómo mejorar la relaciones con el entorno a distintos niveles, sobre todo vinculándolos a cosas que afectan a la juventud a través, sobre todo, de la Concejalía de Juventud, Empleo y tal y después con otras entidades, como pueden ser el hospital por ejemplo. orientador, sí que lleva el de ciudadanía, lleva el de juegos y juguetes (.) En tercero coordina el de sangre pero hay mucha gente metida.> Está la gente de transfusión, la profesora de biología, el profesor de lengua, del hospital de Henares, el gabinete de prensa, mucha gente [...]» (P75: PROFESORADO_8. 75:20, 33:33).

«[...] él ejerce esa labor de transmisión de información o de conexión entre todos los proyectos, o entre el ayuntamiento y nosotros [...]» (P17: PROFESORADO_5.17:89, 70:70).

- *Desarrollador de proyectos de ApS en sus materias*

A lo largo del estudio se han recogido citas que hacen referencia al desarrollo de proyectos de ApS por parte del orientador, que los implementa en su propia docencia. En

este sentido, su papel es el de un profesor más, en lo que se refiere a sus funciones de docencia directa de materias en la etapa de la ESO y Bachillerato:

«[...] como profesor, dentro de Educación para la Ciudadanía, pues lo inicia ahí en segundo de la ESO, lo lleva a cabo ahí [...]» (P13: PROFESORADO_1. 13:57 41:41).

«[...] sí que lleva el ciudadanía, lleva el de juegos y juguetes [...]» (P75: PROFESORADO_8. 75:20, 33:33).

- *Asesor al profesorado en ApS*

En el discurso del profesorado, la asesoría es vista como consulta y como apoyo en la elaboración y desarrollo de los proyectos:

«[...] En ese sentido pues tanto con orientador, el orientador, como con el equipo más cercano, he hablado muchísimo no::: al respecto y siempre le he preguntado, bueno y este tipo de ApS que hacéis de esta manera, podría aplicar de alguna forma (.). Y gracias a eso, he ido viendo que hay muchos tipos distintos de servicios [...]» (P17: PROFESORADO_5. 17:53, 35:35).

«[...] es muy fácil organizarte con él, porque te facilita mucho el trabajo; es decir, no tienes la sensación de que te lanzas a un vacío, de ver ahora esto cómo lo hago yo, no::: sino que él te va dando muy bien las pautas, te va marcando [...]» (P15: PROFESORADO_3 - 15:38, 84:84).

«Lo más difícil para mí es sentarse y escribir el proyecto con sus objetivos, aprendizajes, vinculación a las distintas materias... Yo lo he hecho con el proyecto Huerto y me he atascado varias veces, pero he salido adelante gracias a la ayuda de orientador» (P14: PROFESORADO_2. 14:155, 142:142).

- *Embajador del ApS*

La labor de difusión del ApS fuera del centro por parte del orientador aparece en los discursos de todos los profesores, organizado en torno a dos aspectos relacionados: la transmisión de la experiencia de ApS del instituto a otros centros y la coordinación de jornadas y eventos sobre el ApS.

Esta tarea se identifica como una de las más importantes a desarrollar y con más dificultades, debido fundamentalmente a la falta de tiempo de los participantes:

«[...] yo creo que nos cuesta, digamos que la parte que más nos cuesta es la de la difusión. En ello orientador es más dinámico y tal. Entonces, es verdad que el tema de la difusión forma parte sustancial de algunos ApS, y son esos los que tienen como más presencia, no::: pero a mí se me queda, pues es que, no me da, no me da el tiempo para todo» (P16: PROFESORADO_4. 16:32, 96:96).

«[...] también estuve con él en el curso de Valencia que hicimos, sobre convivencia ...Él fue el coordinador, el director. Sí, en Valencia. Éramos profesores (.). Son los cursos de verano para profesores [...]» (P14: PROFESORADO_2.1 4:126, 82:82).

«[...] lo daba él con otros ponentes. Yo no, yo fui de alumna. Él fue como director del curso [...]» (P14: PROFESORADO_2 - 14:127, 84:84).

- *Líder pedagógico del ApS en el centro*

El liderazgo del orientador queda reflejado en el discurso del profesorado ApS entrevistado al referirse a su rol de coordinador de coordinadores y a la influencia que ejerce en el profesorado.

El orientador es identificado como el coordinador de coordinadores por su conocimiento e implicación en todos los proyectos. Desarrolla múltiples tareas y es el referente para el desarrollo del programa de ApS:

«[...] Luego en cada proyecto determinado hay un coordinador, y el coordinador de coordinadores es orientador, él siempre está al tanto de todo lo que se desarrolla, en calidad de participante, de asesor, de acompañamiento, de mentor [...]» (P14: PROFESORADO_2.14:152, 139:139).

«[...] y me puse inmediatamente en contacto con orientador, precisamente porque vi que era él el que aglutinaba un poco, el que coordinaba todas las, tanto las estructuras de participación como concretamente el ApS» (P17: PROFESORADO_5. 17:50,35:35).

Por otro lado, el liderazgo queda reflejado en la influencia que ejerce sobre el profesorado: motivando, transmitiendo una idea, poniéndola en práctica, delegando, aportando soluciones y creyendo en las personas. Es considerado una persona muy dinámica, con capacidad para tener una idea y transmitirla de forma positiva, motivando y consiguiendo que las personas no solo participen, sino que tengan interés y demanden participar:

«[...] es una persona pues muy dinámica y muy capaz de tener esa visión y de transmitirla de una manera positiva [...]» (P15: PROFESORADO_3. 15:37, 84:84).

«[...] al final él consigue motivar a la gente para que sean los propios profesores quienes demanden el participar y el formar parte de un proyecto [...]» (P20: PROFESORADO_6.20:45,77:77).

«[...] es como el corazón no::: el que bombea la sangre, el que además tiene un, orientador tiene un talento extraordinario no::: para mover masas. Eso es, eso, yo creo que en las películas no::: de estas donde hay intervención de gran cantidad de actores y de segundos, y de no sé cómo se llaman estos que se mueven por allí pero no tienen un papel protagonista ninguno. Siempre hay una persona dedicada exclusivamente a estos movimientos no::: (.) orientador es extraordinario en ese sentido no::: Capaz de implicar a un montón de gente» (P16: PROFESORADO_4.16:70, 82:82).

«[...] me convence mucho por su forma de ser, por su forma de trabajar, por su forma de hacer las cosas [...]» (P15: PROFESORADO_3. 15:1,37:37).

«es un líder que sabe delegar muy bien y él sabe que si la persona responsable viene y dice oye pues hay que hacer algo con la tienda de comercio justo y tal, él sabe decirle a esta persona muy bien, eso háblalo con esta otra persona, y ella, verás cómo te propone la idea no::: entonces luego ya pues va viendo un poco ¿qué

estáis haciendo? Pues así, oye ¿cuántos chicos hay?» (P15: PROFESORADO_3. 15:65,59:59).

5.4.6. Profesorado ApS. Modelo de orientación educativa

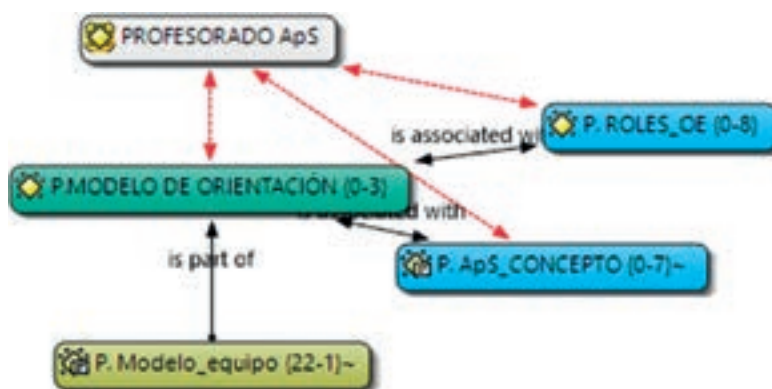


Ilustración 35. Profesores ApS. Modelo de orientación educativa.

- *Trabajo en equipo*

El trabajo en equipo es clave en la forma de intervenir del orientador. La acción orientadora parte de un enfoque de colaboración para que las propuestas de ApS sean viables, y de una apertura a todos los implicados en los proyectos de ApS, incluyendo a los agentes sociales:

«él (orientador) ya desde el principio tenía muy claro, y es verdad que es importantísimo, que no puede ser que el ApS sea algo, no::: que nos echamos a la espalda (.) porque, eso genera un cansancio, y al final muchas de las aventuras acaban terminando precisamente porque ya no puedes más. Entonces, (.) es fundamental la colaboración, y claro, aquí hay un tejido que va más allá de la colaboración de los profesores del centro, que tiene mucho que ver con el personal del ayuntamiento (.), que son como parte más del centro [...]» (P16: PROFESORADO_4.16:33, 98:98).

«[...] yo creo que él realmente tiene mucha sensación de equipo y es algo que me ha insistido muchísimo siempre que hemos hablado de esto. Él siempre insiste y ha insistido a mis compañeros cuando vinieron aquí a conocer el Miguel Catalán, que él sin su equipo no hace nada, que lo primero que tiene que hacer un orientador al entrar en un centro es hacer un equipo (.) No solo al despacho de orientación, sino con el resto del profesorado [...]» (P22: PROFESORADO_7. 22:6, 55:55).

«es el orientador del centro y es el responsable de coordinar muchos proyectos pero orientador tiene una cosa muy buena, hace equipo porque él sabe que sin equipo, porque es listo, es inteligente (.), sabe que sin equipo no puede andar, (.) entonces sí tiene un equipo de coordinación, aunque él realmente es el orientador [...]» (P14: PROFESORADO_2.14:171, 54:54).

Por otro lado, el orientador interviene en el ApS del centro formando parte del equipo coordinador constituido por profesores y agentes del ayuntamiento:

«[...] pero sí que hay profesores que están como adscritos ya al proyecto de ApS para coordinarlo y para impulsarlo; o sea, no sólo está en manos de orientador el orientador [...]» (P75: PROFESORADO_8. 75:16, 31:31).

«[...] la mayoría de los proyectos de ApS requieren trabajo en red entre los agentes educativos y sociales del entorno. Es imprescindible contar con un grupo coordinador. En el IES Miguel Catalán el equipo coordinador de ApS está formado por 5-6 profesores y 2-3 técnicos del Ayuntamiento» (P14: PROFESORADO_2. 14:183, 139:139).

El equipo de coordinación desarrolla una serie de actuaciones relacionadas con la puesta en marcha de los proyectos, su evaluación y difusión. En relación a la puesta en marcha, se desarrolla una importante labor de coordinación, tanto con el profesorado (en relación a la incorporación del ApS a sus materias, las actividades que se pueden vincular al proyecto), como con las entidades que colaboran para poder desarrollar el servicio:

«[...] se propone al resto de profesores de todas las especialidades y se les dice, los que estéis interesados a través de vuestras áreas o de vuestras materias podéis pensar en alguna actividad de ApS que pudiéramos vincular al proyecto. Entonces hay reuniones y se van un poco como trabajando efectivamente esas ideas, se van madurando, se van matizando y al final hay profesores de distintas asignaturas que deciden colaborar [...]» (P75: PROFESORADO_8. 75:13, 29:29).

Durante todo el proceso, pero especialmente a final de curso, se realiza la evaluación de todas las experiencias con el objetivo de valorar cómo se han desarrollado y considerar propuestas de mejora para el próximo curso:

«Es decir, bueno cada año cuando finaliza el curso, porque ya contamos con experiencia, nos reunimos para ver cuál ha sido el éxito de cada una de las empresas, pues si han funcionado bien [...] y entonces cada año, al comienzo del curso, [...] cuál es el propósito inicial de cada una de las entidades, de qué manera podemos colaborar con cada una de ellas» (P16: PROFESORADO_4. 16:68, 52:52).

A su vez el equipo de coordinación desarrolla una importante labor de difusión de las experiencias:

«Hemos estado en agrupación de centros y estuvimos, yo estuve en Galicia y en Barcelona, que es cuando se ha ido con chavales. Luego está Valladolid, que era el coordinador, sí, que ha ido a todas, y luego nos queda Azuqueca de Henares que es donde cerramos ahora en Noviembre [...]» (P14:PROFESORADO_2.14:123, 80:80).

5.4.7. Profesorado ApS. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio

La siguiente figura representa las subcategorías en las que se ha organizado el discurso del profesorado ApS en relación a los condicionantes para el desarrollo del ApS: [1] cultura del centro, [2] cultura del entorno [3] profesor de OE y [4] apoyo institucional:

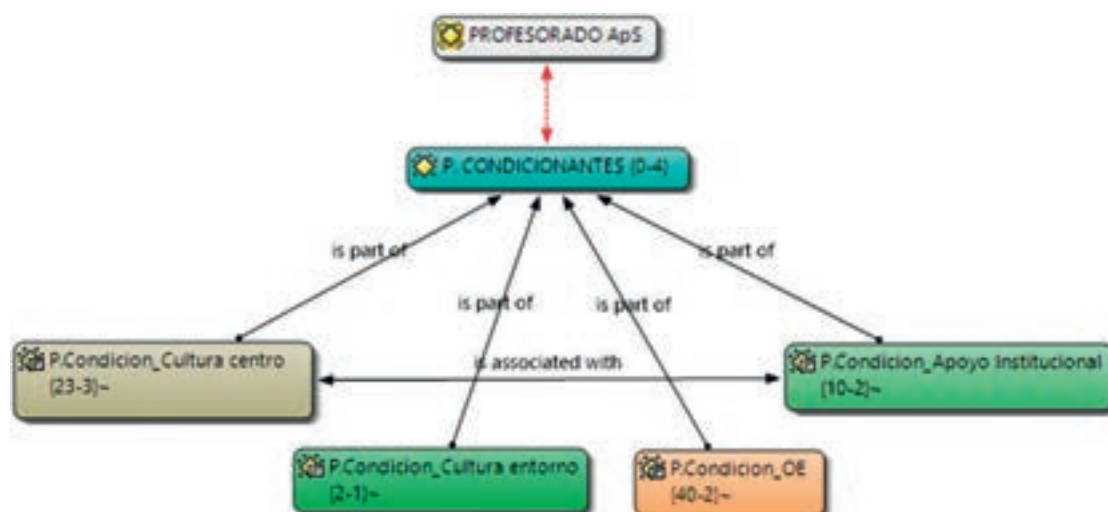


Ilustración 36. Profesorado ApS. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.

- *Cultura de participación en el centro*

Resulta evidente por la información hasta el momento presentada que el IESMC es un instituto que ofrece posibilidades de participación y en el que las personas se implican. Los informantes lo describen como un centro que muestra interés por el alumnado, por la educación de la persona, por crear un sentimiento de centro y por desarrollar una cultura de participación:

«[...] yo creo que ese es el carácter del Miguel Catalán, que aparte de ser dinámico y de ser competente, no sólo el Departamento sino todo el centro, prima la participación por encima de todo [...]» (P22: PROFESORADO_7. 22:15 , 63:63).

«[...] en este centro nos gustan los jóvenes, y eso es fundamental. Y se ve y se nota [...]» (14: PROFESORADO_2. 14:111, 58:58).

«[...] este centro destaca por la parte emocional, que es una parte de la inteligencia que antes se tenía olvidada. Todo el mundo íbamos solamente a lo cognitivo, a los contenidos y tal, pero se ha visto que fusionando ambas cosas puedes llegar más lejos y yo creo que eso es lo que hacemos en este centro» (P14: PROFESORADO_2. 14:112, 58:58).

«[...] aquí afortunadamente en este centro, tanto, bueno (.) no solamente desde que está el nuevo director, la directora anterior también se movía un poco en la misma convicción no::: de la importancia de hacer cosas de esta índole, que hacen que la gente se implique en el centro, que viva el centro como algo propio, los alumnos, los profesores, el hecho de que la mayor parte de los compañeros que pasan por aquí quieran repetir (.) no::: o que los alumnos sientan el centro como algo propio, y el clima que eso genera, desde el punto de vista de la convivencia» (P16: PROFESORADO_4. 16:27, 88:88).

Mencionar la cultura de participación del instituto implica hacer referencia a la aportación que en este sentido hacen los profesores El claustro de profesores apoya el

desarrollo de propuestas de innovación, como es el ApS. A su vez muchos de los profesores participan en el programa de ApS del centro. También se señala la coincidencia en este instituto de un gran número de profesores que comparten los mismos intereses:

«[...] Yo puedo tener muchísimas ideas, pero si no tengo un claustro que me sigue y una dirección que también apruebe, todos estos proyectos... Porque hay gente que dice ,vale, [...] esto no podría llevarse a cabo [...]» (P14: PROFESORADO_2. 14:92 , 52:52).

«[...] nuestro claustro se ha reducido muchísimo, pero la mayoría de la gente participa y eso es digno de agradecer [...]» (P14: PROFESORADO_2. 14:93, 52:52).

«[...] no es el decir, el centro en sí, yo creo que esto lo ha hecho el coincidir un equipo de personas que tenemos muchas afinidades en la manera de pensar y de ver la educación (.), que es lo que nos une, y el pensar, pues eso, que todos llegamos con una oposición recién sacada y con unas ideas x (.), pero que llegas a un determinado sitio y (.) que vas viendo cómo la sociedad va evolucionando y tú quieres evolucionar [...]» (P15: PROFESORADO_3. 15:60, 84:84).

Esta cultura de participación es considerada el origen del ApS en el centro y la clave de su éxito reside en la implicación del alumnado en los proyectos durante su escolarización. Los alumnos desde 1.º de la ESO participan en el programa de estructuras de convivencia del centro, con lo que están acostumbrados a implicarse en su aprendizaje. Les supone ver el proceso educativo de forma diferente, una forma de aprender que les motiva. Esta motivación se traduce en una demanda de participación por parte de los alumnos al centro, el éxito de participación en los proyectos y el apoyo de antiguos alumnos en los proyectos:

«[...] la clave del éxito está también en los alumnos, porque desde muy pequeños vienen trabajando [...]» (P15: PROFESORADO_3. 15:48, 98:98).

«[...] muchas veces viene al impulso, el alumno viene desde 1.º desde 2.º participando en estructuras. Yo creo que las estructuras es el primer paso. Para mí sí, yo creo que las estructuras que tenemos les hacen ya estar, tener una mentalidad más abierta, saber trabajar por proyectos y pensar que hay algo más, además de solamente los contenidos. Entonces yo creo que la mayoría de las veces el alumno quiere participar [...]» (P15: PROFESORADO_3. 15:30, 82:82).

«[...] pero de pronto aquellos alumnos tan colaboradores que habían participado tanto con todas esas estructuras no::: que había creado Orientación (.) se habían acostumbrado a participar, y de pronto llegaban a Bachillerato y parecía como que, no sé, se sentían huérfanos no::: estaban acostumbrados a hacer cosas, a tener un protagonismo [...]» (P16: PROFESORADO_4. 16:9, 42:42).

Como ya se ha señalado anteriormente, los informantes destacan cómo esta cultura de participación va más allá de los años de escolarización en el IES, y estos alumnos tan acostumbrados a participar en la vida del instituto, siguen colaborando una vez

terminados sus estudios. Esto se considera muy importante porque crea un vínculo y un sentido de pertenencia al centro:

«[...] ellos han trabajado mucho con nosotros y están acostumbrados a ser solidarios. Entonces en seguida es buscar el hueco, pues venga, vamos a ver qué hueco tengo yo y cómo lo podemos gestionar no::: y entonces pues, bueno, por ejemplo este año las Jornadas Solidarias están viniendo dos alumnas que el año pasado acabaron 2.º de Bachillerato; o sea, que ES MUY IMPORTANTE que ellos siguen teniendo en mente su instituto y siguen recordando de una manera muy bonita las cosas que aquí han hecho y las cosas que han trabajado y nos responden. O sea, ellos cuando les llamamos contamos con ellos, entonces hicimos ese ApS [...]» (P15: PROFESORADO_3. 15:6, 47:47).

- *Cultura de ApS en el entorno*

En relación al contexto social, se destaca el apoyo del Ayuntamiento de la localidad, concretamente del Punto de Información al Voluntariado, cuyas técnicas comparten la misma visión del ApS. Esta unidad es un apoyo constante en diversos aspectos relacionados con el desarrollo de los proyectos, y la búsqueda de entidades para llevarlos a cabo:

«[...] la circunstancia de que en el ayuntamiento hay una sensibilización también y un apoyo constante a estos proyectos. La vinculación con el ayuntamiento, con el Punto de Información al Voluntariado, etcétera, es básica para haber creado la estructura que se ha creado en el centro. Quiero decir que hay muchos factores que confluyen [...]» (P17: PROFESORADO_5. 17:84, 66:66).

«[...] porque teniendo a la persona encargada por parte del Ayuntamiento, ella se movió muchísimo y empezó ya a contactar con entidades y a aflorar muchos proyectos» (P14: PROFESORADO_2. 14:136 , 100:100).

- *El profesor de orientación educativa*

Los condicionantes relacionados con el orientador son percibidos en torno a dos aspectos: características del trabajo del orientador y la persona del orientador.

En relación a las características del trabajo del orientador, se hace referencia a su visión de centro, su accesibilidad al equipo directivo y al profesorado (a través de las tutorías y otro tipo de coordinaciones), así como a las funciones relacionadas con la organización de actividades:

«[...] orientador tiene la visión de centro. Te decía antes, la visión de todas las tutorías, de acceso y contacto directo con todos los tutores del centro (.) con el equipo directivo, por otro lado [...]» (P17: PROFESORADO_5. 17:76,58:58).

«[...] el orientador tiene en su horario y en su función una serie de tareas que permiten esa organización que te decía de los proyectos [...]» (P17: PROFESORADO_5. 17:82 ,66:66).

Sobre la persona del orientador, se señalan diversas competencias relacionadas con la experiencia en ApS y en convivencia, competencias en gestión y organización de grupos y competencias personales y sociales relacionadas con su accesibilidad, inquietud e ilusión por lo que hace, así como su capacidad de trabajo:

«[...] es una persona que tiene mucha experiencia, que tiene mucha experiencia en manejo con grupos, en mediación, en convivencia [...]» (P13: PROFESORADO_1. 13:77, 65:65).

«Su inquietud, su ilusión (...) Yo creo que, te lo vuelvo a repetir, en este centro nos gustan los jóvenes y eso es fundamental, y se ve y se nota [...]» (P14: PROFESORADO_2. 14:184, 58:58).

«[...] es creatividad e innovación de la mano, la segunda palabra es la organización y el trabajo, es una persona muy organizada con objetivos muy claros que quiere hacer y la tercera palabra, la generosidad; comparte todo lo que hace» (P15: PROFESORADO_3. 15:42, 90:90).

- *Apoyo institucional del equipo directivo*

El equipo directivo es señalado por el profesorado como determinante para el desarrollo de proyectos de ApS. En sus respuestas se evidencia una percepción positiva del equipo directivo hacia el ApS, facilitando su puesta en marcha y desarrollo. Su apertura a estas iniciativas implica también una visión de centro conectado con el entorno:

«[...] el equipo directivo está sensibilizado con este tipo de educación y esta metodología, lo cual facilita tanto al orientador como al resto de profesores que trabajemos en ello [...]» (P17: PROFESORADO_5. 17:83 66:66).

«[...] el equipo directivo, que yo creo que también es fundamental, si no hay un equipo directivo que...: apoya este tipo de proyectos, creo que puede ser muy complicado ¿no? porque el ApS es, es un proyecto, son muchos proyectos que se van enlazando en muchas clases realmente hay un apoyo por parte del equipo directivo que es muy importante también para que esto salga adelante [...]» (P20: PROFESORADO_6. 20:19, 105:105).

«[...] Sí, yo creo que ellos tienen un interés, no sólo Orientación. Claro, la propia dirección del centro que apoya esto, que el instituto esté muy bien relacionado, conectado con el entorno [...]» (P75: PROFESORADO_8. 75:19, 33:33).

5.4.8. Profesorado ApS. Lecciones Aprendidas

A continuación se organizan las respuestas del profesorado ApS en 7 subcategorías relacionadas. Cada una de estas categorías recoge aportaciones del profesorado para la puesta en marcha del ApS en los centros. Por ello se ha establecido la relación entre el ApS y los aspectos clave que, a juicio del profesorado, se han de tener en cuenta: [1] ApS y centro [2] ApS y alumnado [3] ApS y equipo, [4] ApS y tutoría, [5] ApS y orientador, [6] ApS y formación y [7] ApS y entorno:



Ilustración 37. Profesorado ApS. Lecciones aprendidas.

- *ApS y centro*

El apoyo del centro en su conjunto, comenzando por el equipo directivo, y la implicación del profesorado son clave para la puesta en marcha del ApS por parte del orientador:

«[...] tener apoyos dentro del centro, tanto de la directiva como de los profesores, para comenzar a trabajar el ApS. Entonces, primero concienciar un poco al centro y formar, darles información de lo que significa y lo que puede aportar para comenzar a trabajar el ApS [...]» (P20: PROFESORADO_6. - 20:23, 117:117).

- *ApS y alumnado*

Es importante hacer efectivo el papel activo del alumno en su aprendizaje, para lo que hay que crear un sistema de promueva y apoye la participación real de los alumnos en la toma de decisiones relacionadas con la actividad escolar. Para ello, se han de aprovechar oportunidades como las que ofrecen los proyectos de ApS, para reforzar el papel del alumno en su propio proceso de desarrollo:

«[...] asumir un alumno activo es muy difícil [...] entonces ese cambio es importantísimo. Eso hay que darlo no::: para, para asumir que el alumno va a participar (.) y si no se le da esa participación real desde el convencimiento del orientador o del profesor o del que sea que lleve los proyectos, algo va a fallar. [...] Lógicamente hay partes de todos los proyectos, sobre todo de toda la experiencia educativa en la que los alumnos no pueden decidir no::: porque no tienen ni siquiera la capacidad para ello, pero hay que estar muy atentos a cualquier resquicio, cualquier punto en el que los alumnos puedan decidir, para darles la oportunidad de hacerlo [...]» (P17: PROFESORADO_5. 17:117, 72:72).

- *ApS y equipo*

La inquietud de un orientador para poner en marcha ApS en un centro ha de enmarcarse en la idea de equipo. No debe embarcarse solo en esta aventura, sino formar un

equipo que comparta los mismos intereses y entusiasmo por propuestas de cambio y de mejora:

«[...] lo primero es que hay que contar con un equipo, ¿sabes? Lo primero que te diría es si tú lo quieres poner en marcha, no lo puedes poner tú sola. Eso es evidente ((sonríe mientras habla)). Con un equipo, además, que tenga una cierta motivación o sensibilización hacia los temas sociales y de participación [...]» (P17: PROFESORA-DO_5. 17:105, 72:72).

«[...] sin equipo no hay objetivo, no hay nada (.). Tienes que tener un equipo, o sea porque si estás tú sola no avanzas [...]» (P14: PROFESORADO_2. 14:181, 122:122).

- *ApS y tutoría*

Un profesor sugiere empezar con propuestas sencillas que permitan poco a poco tomar contacto con esta metodología. Plantea como una buena opción iniciarlas a través de la tutoría, como una vía para desarrollar los contenidos de la acción tutorial, a la vez que como una forma de estimular al profesorado, a través de los tutores, con quienes el orientador se coordina semanalmente:

«[...] Como orientadora me imagino que el primer acceso que tendrías sería más con los tutores. [...] Si es por primera vez y en un centro, y demás yo creo que intentarías casi... Con quien tiene uno más acceso es en las reuniones de tutores. Y plantear las reuniones de tutores que pueden ser distintas de esto. Abrirles, digo, para empezar, abrirles el camino a los tutores. Pues a lo mejor empezar por ahí, por algo muy sencillo, que a lo mejor la tutoría, pues a lo mejor en la tutoría [...]» (P13: PROFESORADO_1. 13:124, 73:75).

- *ApS y orientador educativo*

El profesorado menciona la importancia de que el orientador tenga confianza y crea en lo que hace. Es importante tener ilusión por hacer cosas nuevas, por implicar a los compañeros y por coordinarse con otras entidades:

«[...] es fundamental, primero, creer que todo eso es posible hacerlo; es decir, que hay que, no sé, como tirarse a la piscina o algo así. Vamos, no solo ApS, cualquier aventura que salga un poco de los cauces normales que se llevan a cabo en un centro, y hay muchas historias y aventuras en los centros [...]» (P16: PROFESORA-DO_4. 16:58, 116:116).

«[...] tener primero ilusión por desarrollar el proyecto, intentar involucrar a otros compañeros, porque tú tienes que tener, saber explicarlo bien para ilusionar también a los demás, y después tener como una red de contactos, con el entorno. Principalmente, yo entiendo, llevarse bien con la Administración Pública [...]» (P75: PROFESORADO_8.75:29, 51:51).

- *ApS y formación*

Analizar la formación como una de las subcategorías dentro de lecciones aprendidas nos lleva a determinar la importancia de dos tipos de formación complementarias: Por una lado la formación teórica de base que facilita la puesta en marcha del ApS. En este sentido es aconsejable realizar una formación en el centro que permita a los profesores tomar contacto con esta metodología. A partir de ahí, el orientador concretaría su actuación asesorando a los profesores que se quieran incorporar. Por otro lado, la formación de carácter práctico se puede realizar a través del conocimiento y la observación de experiencias desarrolladas en otros centros, pasar de la teoría a la práctica:

«[...] hombre, si el centro de por sí se ha formado en, o sea, se ha formado, ha tenido alguna charla y tal, pues a lo mejor sí que ya es más fácil llegar a esos departamentos para decirle pues dentro de filosofía se podría hacer, encajar [...]» (P13: PROFESORADO_1. - 13:91 75:75).

«[...] júntate a alguien que lo haga, observa cómo lo hace y vete tomando buena nota de qué te serviría a ti o qué te parece que es prescindible [...]» (P16: PROFESORADO_4 - 16:84,120:120).

- *ApS y entorno*

Se hace referencia aquí a la importancia de buscar apoyos en las entidades del entorno en el que se desarrolla la actividad del centro:

«[...] entidades; que también es muy importante ¿no? tener el apoyo de las entidades que hay en el barrio, de la zona donde esté el instituto [...]» (P20: PROFESORADO_6. 20:25,117:117).

5.5. Profesorado del claustro

En este apartado se recogen los resultados del cuestionario realizado al profesorado del claustro, independientemente de que tuvieran experiencia o no con ApS. Esta herramienta permitió conocer la percepción de los profesores del claustro en relación al ApS y la orientación educativa en el centro. El único criterio para la selección de la muestra fue la pertenencia al claustro.

El cuestionario de preguntas abiertas realizado se elaboró teniendo en cuenta las siguientes categorías definidas a priori a partir de los objetivos de la investigación. Estas categorías son: [1] concepto, [2] experiencia en ApS, [3] relación ApS y OE, y [4] roles del orientador.

A continuación se presenta una ilustración con las categorías y subcategorías en las que se organiza las respuestas de 15 profesores del claustro sobre el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.

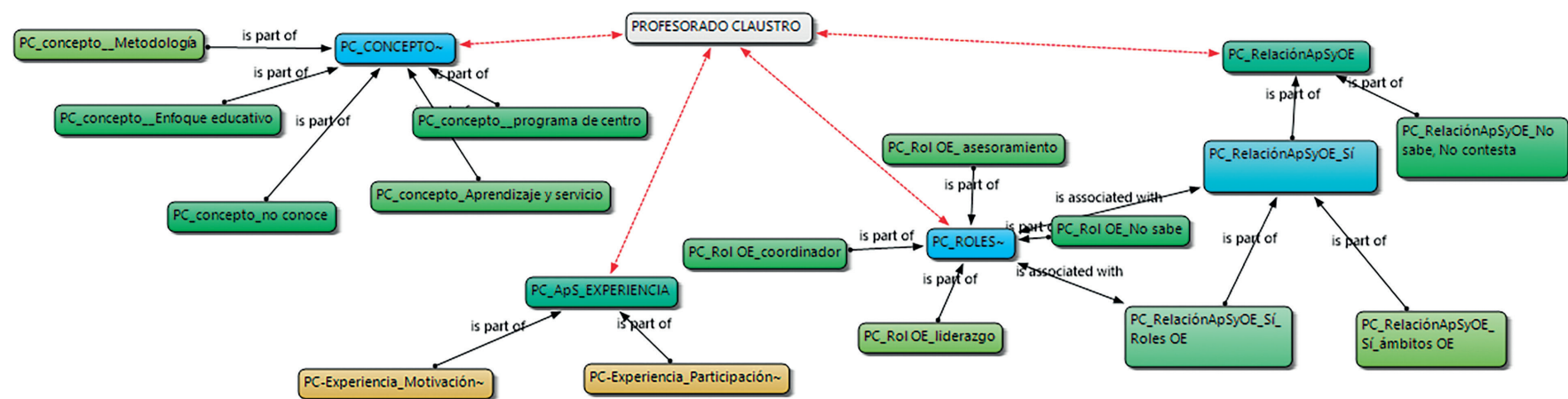


Ilustración 38. Categorías y subcategorías. Profesorado del claustro.

5.5.1. Profesorado claustro. Concepto de aprendizaje-servicio

La siguiente figura representa el concepto que el profesorado del claustro (PROF.CL.) tiene del ApS. Las respuestas se han organizado en las siguientes subcategorías: [1] aprendizaje y servicio, [2] metodología didáctica, [3] programa de centro, [4] enfoque educativo y [5] no conocen.



Ilustración 39. Profesorado claustro. Concepto ApS.

- *Aprendizaje y servicio*

Los profesores encuestados establecen una conexión entre el aprendizaje que realizan los alumnos y el servicio que ofrecen a la comunidad.

El ApS supone hacer partícipes a los alumnos de la comunidad en la que se insertan, poniendo en práctica los aprendizajes adquiridos en el aula en las diferentes materias. Los estudiantes refuerzan estos aprendizajes a la vez que se realiza un servicio solidario, de ayuda a la ciudadanía:

«Hacer partícipe al alumnado de distintos servicios comunitarios, facilitando la puesta en práctica de conocimientos teóricos adquiridos en las aulas, a la vez que se facilita su integración social y se estimula su sensibilidad social» (P 1: PROF.CL_1. 1:2 5:5).

«Un tipo de aprendizaje que, gracias a la labor de los alumnos, acaba produciendo un beneficio social» (P 2: PROF.CL_2. 2:2, 5:5).

«Es una relación entre los aprendizajes llevados a cabo en el centro educativo y la puesta en práctica de unas actuaciones en el exterior, con el objetivo de reforzar esos aprendizajes y de colaborar con la ciudadanía en la realización de algún servicio» (P11: PROF.CL_11. 11:2, 5:5).

A destacar en los resultados, es la conceptualización del ApS como aprendizajes para el desarrollo de la profesión docente:

«Aprender parte de tu profesión fuera del aula y ayudando a personas necesitadas» (P 5: PROF.CL_5. 5:2, 5:5).

- *Metodología didáctica*

Se hace referencia al ApS como una metodología de carácter práctico que permite trabajar los contenidos curriculares en la realización de un servicio solidario. Además hace posible trabajar con los alumnos la educación en valores:

«Una forma de desarrollar aprendizajes poniendo en práctica un servicio solidario; se realizan aprendizajes académicos y personales de modo que se forman ciudadanos participativos, comprometidos y solidarios» (P 3: PROF.CL_3. 3:2, 5:5).

«Una forma de inculcar a nuestros alumnos una serie de valores que les permitirán formarse como personas más solidarias y concienciadas con los problemas sociales de toda índole. Una forma de enseñar más allá de lo meramente formal y académico» (P 6: PROF.CL_6. 6:2, 5:5).

Se refieren al ApS como una metodología motivadora, porque no solo da sentido a lo que se aprende sino que desarrolla el valor de la solidaridad:

«Una metodología que motiva los aprendizajes, dando sentido a lo que se aprende. Y empodera a los alumnos, que se descubren haciendo cosas que contribuyen a mejorar su mundo alrededor» (P 8: PROF.CL_8. 8:2, 5:5).

- *Programa de centro*

El ApS se identifica en las encuestas como un proyecto a nivel de centro orientado a los aprendizajes de los alumnos, no solo académicos, sino competenciales, de trabajo en equipo y de ciudadanía. Supone un proyecto estimulante, tanto para los alumnos como para los docentes, al contemplar otra forma de desarrollar el proceso educativo:

«Un proyecto muy importante para el centro donde los alumnos aprenden nociones distintas de las académicas, como son el trabajo en equipo, la ayuda a otras personas, motivaciones diferentes, etc.» (P10: PROF.CL_10. 10:2, 5:5).

«Aún no puedo contestar con precisión a esta pregunta. De momento, es un proyecto muy estimulante y valioso por su aportación a la educación de los adolescentes y al trabajo como docente» (P15: PROF.CL_15. 15:2, 5:5).

- *Enfoque educativo*

Es una forma nueva e interesante de enfocar el proceso educativo, abordando aprendizajes esenciales para el desarrollo personal y social:

«Una nueva e interesante forma de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje» (P 7: PROF.CL_7. 7:2, 5:5).

«Una oportunidad de crear ciudadanos responsables, de trabajar la educación emocional» (P13: PROF.CL_13. 13:2, 5:5).

- *No conoce*

Uno de los profesores que contestaron a la encuesta señaló no conocer que es el ApS.

5.5.2. Profesorado claustro. Experiencia en aprendizaje-servicio

Esta categoría se organiza en 2 subcategorías relacionadas: [1] motivación y [2] participación:



Ilustración 40. Profesorado claustro. Experiencia en ApS.

- *Motivación para participar*

Respecto a la motivación para participar en experiencias de ApS las respuestas del profesorado son variadas. Algunas se refieren a cuestiones abstractas como las relacionadas con el sentido global de la educación:

«Por la convicción de que la educación debe ser holística» (P15: PROF.CL_15. 15:5, 14:14).

Otras son más concretas y están vinculadas al éxito de determinadas experiencias del centro o a la actividad de un departamento. Se presentan también respuestas referidas a las contribuciones del ApS en el desarrollo personal, académico y profesional.

De acuerdo al claustro, el ApS supone aprendizajes enriquecidos porque no solo lleva aparejado la aplicación de los contenidos a situaciones reales, sino que estas situaciones están vinculadas a necesidades del entorno y por tanto, implican una importante fuente no solo de aprendizajes curriculares, sino también de aprendizajes esenciales para el desarrollo personal de los alumnos:

«Porque me parece interesante y veo que a los alumnos les encanta y les motiva realizar actividades diferentes y ayudar a terceras personas» (P10: PROF.CL_10. 10:5, 14:14).

Se enmarca en una filosofía de centro de participación y apertura a la comunidad:

«Porque creo que forma parte de la filosofía del centro; porque es un proyecto que involucra a toda la comunidad educativa y produce transformaciones espectaculares en alumnos y profesores, y resulta muy gratificante para las instituciones receptoras del alumnado» (P 3: PROF.CL_3. 3:5,14:14).

A su vez, el ApS supone un enriquecimiento en su desarrollo profesional como docente, en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje:

«Porque está resultando para mí un aprendizaje, y es una metodología muy cercana a mis funciones» (P13: PROF.CL_13. 13:5, 14:14).

«Me parecen muy enriquecedores tanto para alumnos como para mí como docente. Permite desarrollar otras actividades y conocer mejor el rendimiento y compromiso del alumnado en un entorno diferente al instituto» (P 6: PROF.CL_6. 6:5, 14:14).

Los resultados evidencian que la vinculación del ApS con el desarrollo de proyectos en las materias docentes constituye una fuente de motivación para el desarrollo del ApS:

«Las asignaturas que imparto no tenían implantado un ApS. No descarto hacerlo a lo largo del curso, si hay oportunidad, aunque no lo tengo programado ahora» (P12: PROF.CL_12. 12:5, 14:14).

- *Participación en ApS*

La participación directa implica el desarrollo de proyectos desde las materias de cada profesor, y la indirecta conlleva la participación en labores de apoyo al desarrollo de otros proyectos, tutorías de alumnos o difusión del ApS:

«Organizando y participando en actividades propuestas a mis alumnos, como animadora, para que tomen la iniciativa de apuntarse, como acompañante en visitas, y como nexo entre diferentes instituciones» (P 6: Caso 6. 6:6, 17:17).

«No lo hago directamente, sino cuando los alumnos necesitan hacer algo en los ordenadores. Les ayudo a realizarlo y dedicamos horas de clase, así como en el taller de Tecnología» (P10: PROF.CL_10. 10:6, 17:17).

«Ayudaré a los alumnos de 4.º de ESO a aprender a realizar entrevistas, para que las hagan a los mayores de la zona, dentro del proyecto de Memoria Histórica» (P15: PROF.CL_15. 15:6, 17:17).

5.5.3. Profesorado claustro. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa

Los profesores encuestados son conscientes de la clara relación establecida entre ApS y orientación. Esta subcategoría se organiza en dos: [1] relación con los ámbitos de la orientación, [2] la relación con los roles del orientador y [3] no sabe no contesta.

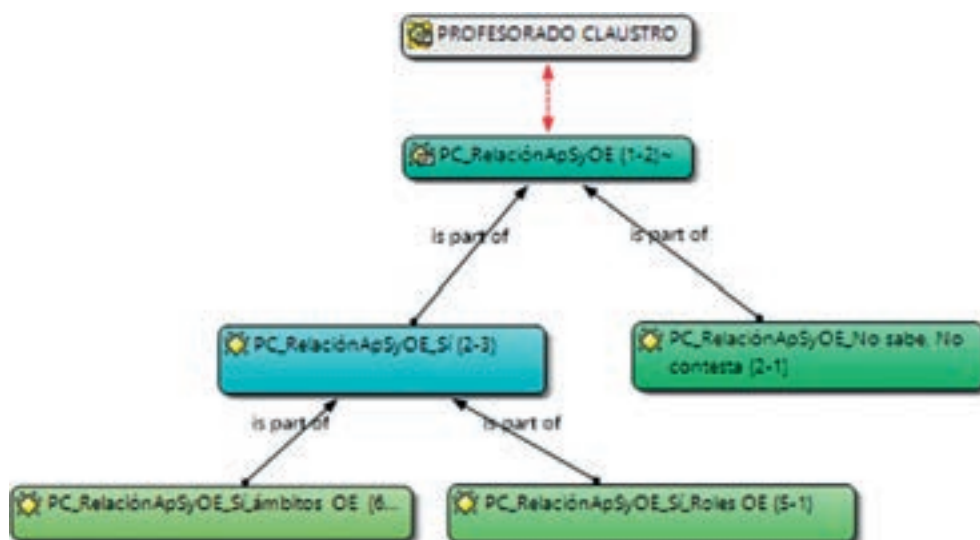


Ilustración 41. Profesorado claustro. Relación entre ApS y orientación educativa.

- *Relación con los ámbitos de orientación educativa*

Se menciona que el ApS contribuye al desarrollo integral de la persona y que es una metodología para el desarrollo de la acción tutorial, a la vez que se destaca su aportación a la orientación académica y profesional.

El ApS supone un medio para la adquisición de competencias esenciales para el desarrollo de la persona, como son las relativas a la autonomía e iniciativa personal y, fundamentalmente, las de relación e interacción social:

«Sí, debería estar relacionado con Orientación porque es un medio muy efectivo de fomentar la independencia, la autonomía, aumentar la autoestima, favorecer las relaciones sociales [...]» (P12: Caso 12. 12:3, 8:8).

«Porque es una oportunidad de dar autonomía y responsabilidad a los alumnos» (P13: PROF.CL_13. 13:3, 8:8).

«Sí, pues se trata de una forma de aprendizaje en la que se fomenta el conocimiento de la realidad del entorno, facilita la integración del alumnado en el mismo y estimulan posibles vocaciones ocultas» (P 1: Caso 1. 1:3,8:8).

Se relaciona el ApS con uno de los ámbitos de desarrollo de la acción orientadora, como es la acción tutorial y la orientación académica y profesional:

«Sí, porque se inserta dentro del Plan de Acción Tutorial. Además, la realización de actividades solidarias favorece la orientación académica y profesional del alumnado» (P 3: PROF.CL_3. 3:3, 8:8).

En el marco de la orientación académica y profesional, el ApS permite canalizar los intereses de los alumnos y desarrollar y poner en práctica competencias encaminadas a su futuro académico y profesional:

«Sí, entre otras cosas porque los proyectos de ApS pueden elegirse de acuerdo a las preferencias de cada alumno/a, y además sirven para que él/ella influya (a veces decisivamente) en las elecciones académicas de los alumnos» (P 7: PROF.CL_7. 7:3, 8:8).

«Sí, contribuye a desarrollar valores e iniciativas en el alumnado para encaminar su futuro académico y/o profesional» (P 6: PROF.CL_6. 6:3, 8:8).

- *Relación con los roles del orientador educativo*

Por otro lado, se evidencia la relación del ApS con el rol del orientador en la medida en que supone una concreción de sus funciones de apoyo a la necesidades, de coordinación y asesoramiento al profesorado, nexo entre materias y entorno, y promoción de propuestas de cambio y mejora:

«Sí. El Departamento de Orientación es transversal. Tiene relación con los demás departamentos, y es el coordinador de las Tutorías de los grupos-aula» (P 9: PROF.CL_9. 9:3, 9:9).

«Sí. Es el nexo de unión entre todos los proyectos y las diferentes materias» (P11: PROF.CL_11. 11:3, 8:8).

«Sí. Porque es el departamento que entra más en contacto con las problemáticas sociales y personales del alumnado» (P14: PROF.CL_14. 14:3, 8:8).

«Estar al tanto de recursos y estrategias metodológicas renovadoras para difundirlas y ponerlas a disposición de los docentes podría ser una de las tareas de esa labor orientadora. ApS es uno de esos recursos a nuestra disposición» (P 8: PROF.CL_8. 8:3,8:8).

- *No sabe. No contesta*

Un profesor señala no conocer si existe relación entre ApS y orientación educativa.

5.5.4. Profesorado claustro. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio

A partir de las respuestas dadas por el profesorado del claustro, se han establecido 5 subcategorías de análisis: [1] promotor, [2] coordinador, [3] asesor, [4] líder pedagógico y [5] no sabe.



Ilustración 42. Profesorado claustro. Roles del orientador educativo en el ApS.

- *Promotor del ApS*

El orientador es percibido como promotor del ApS, que da a conocer esta metodología, fomenta la participación y estudia la viabilidad de los proyectos:

«Dar a conocer esta nueva modalidad y estudiar su viabilidad y posible encaje en los estudios y materias que se desarrollan en el centro» (P 5: PROF.CL_5. 5:4 11:11).

«Fomentar la participación del alumnado» (P13: PROF.CL_13. 13:4, 11:11).

- *Coordinador del ApS*

También es percibido el orientador como organizador del trabajo y los medios que se utilizan para la consecución del ApS:

«Es un coordinador y un enlace entre los diferentes agentes que participan en el proceso: instituciones, PIV, tutores, profesores, alumnado» (P 3: PROF.CL_3. 3:4, 11:11).

«Es el coordinador y animador, ya que gestiona las actividades, la idoneidad de las actividades en función de la edad, de las posibilidades y colaborando en distintas reuniones tanto dentro como fuera del centro» (P 6: PROF.CL_6. 6:4, 11:11).

«No conozco con detalle todas las funciones del orientador, ya que seguramente sean muchísimas. A grandes rasgos, comparte con los Departamentos y profesores que organice ApS labores organizativas, de desarrollo y –no de evaluación académica– pero sí del proyecto» (P12: PROF.CL_12. 12:4, 11:11).

- *Asesor del ApS*

La figura del orientador incluye el asesoramiento, entendido en términos de ayuda y colaboración en el desarrollo de los proyectos de ApS. Esta función se organiza en torno a dos aspectos: asesoramiento al profesorado y asesoramiento al alumnado.

Asesoramiento al profesorado, tanto en la labor de tutoría como en la de las materias docentes. Para ello se aprovechan las estructuras establecidas en el centro de coordinación: reunión de tutores y Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP):

«En los encuentros con los tutores, por niveles, puede proponer, coordinar y valorar proyectos educativos como éste. Por otra parte, a nivel de Departamentos puede

llevar información de lo programado a las reuniones de Comisión Pedagógica de Departamentos» (P 9: PROF.CL_9. 9:4, 12:12).

Asesoramiento a los alumnos a nivel individual o grupal, informando, motivando y acompañando en el proceso de toma de decisiones relacionadas con los proyectos en los que participan:

«Explicar y trabajar en las distintas ofertas con el alumnado, de forma que éste tenga una mejor capacidad de elección y aprovechamiento de las actividades» (P 1: PROF.CL_1. 1:4, 11:11).

- *Líder pedagógico del ApS*

El rol de líder se considera clave para el desarrollo del ApS. Supone ir más allá de los roles señalados hasta el momento, aglutinando todos ellos:

«No lo conozco íntimamente, pero supongo que esencial» (P 2: PROF.CL_2. 2:4, 11:11).

«Esencial. Es una de las principales «almas» de los proyectos» (P 7: PROF.CL_7. 7:4, 11:11).

«Descubridor, promotor, facilitador, aglutinador». (P 8: PROF.CL_8. 8:4, 11:11).

«Es el eje en torno al que circula el proyecto. Principalmente coordina y realiza un seguimiento puntual» (P11: PROF.CL_11. 11:4, 11:11).

Aún cuando no hay conocimiento claro sobre las actuaciones concretas del orientador en el ApS, sí se destaca su papel fundamental:

«Aún no puedo ser precisa tampoco en esto, pero creo que lleva a cabo un papel fundamental; creo que fue él quien impulsó la iniciativa, aunque no tengo la certeza» (P15: PROF.CL_15. 15:4, 11:11).

- *No sabe. No conoce*

Un profesor señala no conocer el rol que desarrolla el orientador en el ApS.

5.6. Alumnado del centro

A continuación se presentan los resultados del análisis del discurso de 3 grupos de alumnos en las entrevistas grupales realizadas en el instituto. Cada grupo pertenece a un curso y todos los participantes han realizado ApS en el centro. Los grupos de alumnos son de 4.º de ESO, 1.º de Bachillerato y 2.º de Bachillerato.

La figura que se muestra más abajo representa las categorías de análisis en las que se ha organizado el discurso: [1] concepto, [2] experiencia en ApS, [3] relación ApS y OE, [4] ámbitos de OE, [5] roles del orientador, [6] modelo de intervención, [7] condicionantes y [8] lecciones aprendidas.

A continuación se presenta una ilustración con las categorías y subcategorías en las que se organiza el discurso del orientador sobre el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.

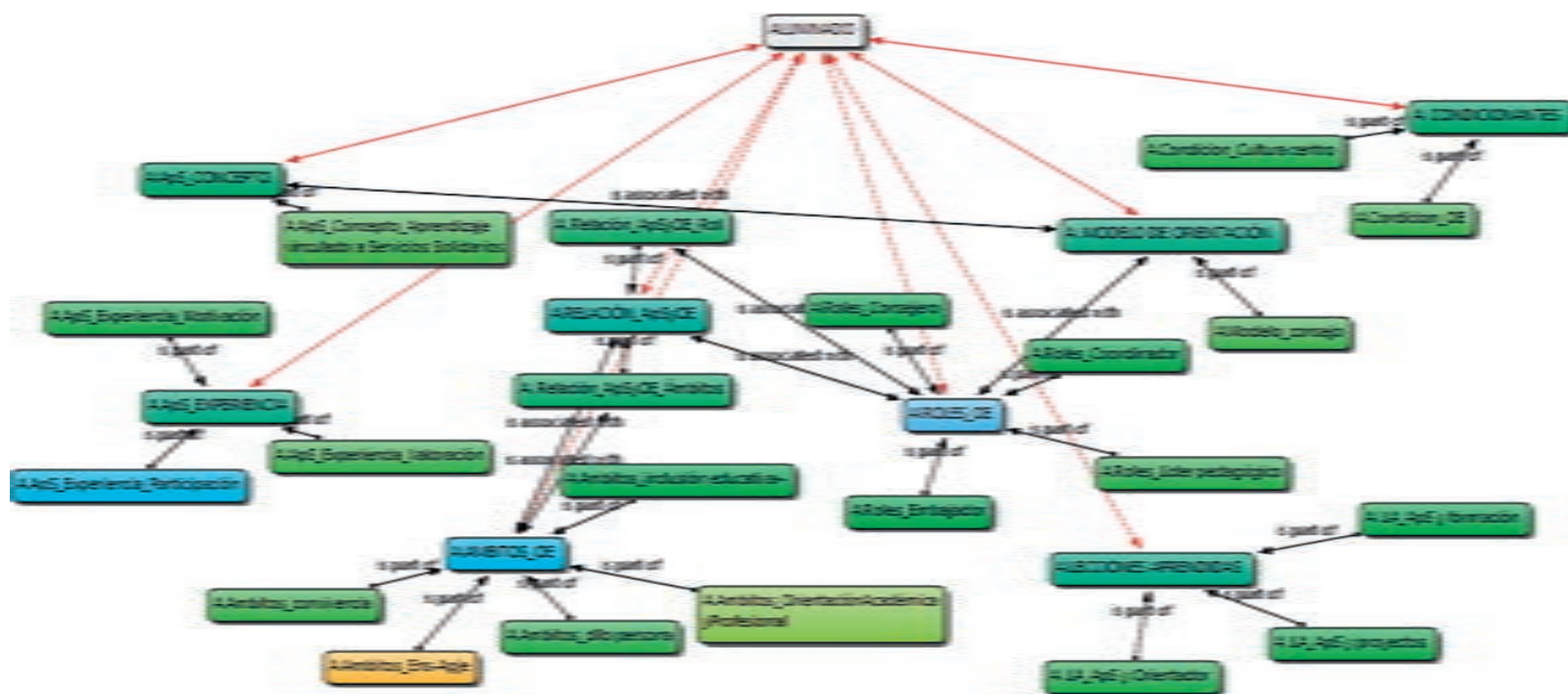


Ilustración 43. Categorías y subcategorías. Alumnado.

5.6.1. Alumnado. Concepto de aprendizaje-servicio

Los alumnos conceptualizan el ApS como aprendizajes vinculados a servicios solidarios.

La siguiente figura representa la subcategoría de análisis extraída del discurso, [1] Aprendizaje vinculado a servicios solidarios.



Ilustración 44. Alumnado. Concepto de ApS.

- *Aprendizaje vinculado a servicios solidarios*

En las entrevistas grupales con el alumnado se aprecian diversas formas de conceptualizar el ApS como aprendizaje vinculado a servicios solidarios.

Son diversas las conceptualizaciones del ApS que hace el alumnado. No obstante, en todas ellas se evidencian las dimensiones del aprendizaje y del servicio claramente relacionadas. Respecto al aprendizaje, éste se vincula con el aprendizaje de valores, la adquisición de competencias para trabajar con personas desfavorecidas y la aplicación de aprendizajes adquiridos en las asignaturas. En relación al servicio, se destaca el sentido solidario del mismo, de ayuda a los demás y de apertura a las necesidades del entorno.

A su vez, se destaca el carácter motivador y gratificante de las experiencias del ApS, al sentir que ayudan a personas que lo necesitan. Supone una toma de conciencia de la realidad social, con importantes aportaciones al desarrollo personal.

El alumnado se refiere al ApS como una experiencia de aprendizaje de valores y de competencias relacionadas con el trabajo con las personas más desfavorecidas, con importantes aportaciones a los demás y a uno mismo:

«Una experiencia gratificante, ya que aprendes valores y a trabajar con personas que, aunque tengan una enfermedad o cualquier tipo de problema, al fin y al cabo pueden hacer las mismas actividades que tú y se puede trabajar con ellos como cualquier otra persona. Y también aportas ayuda ahí, en el caso de las personas mayores, pues les entretienes y no sé... yo creo que da buenos resultados tanto para el que lo hace como para a quién se lo hace» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:11, 32:32).

Se establece la relación entre conceptos, ApS como aprendizaje y como servicio, que supone la aplicación de los aprendizajes académicos al entorno. Implica un acto de generosidad en el que se aporta a los demás lo que a uno le han enseñado previamente:

«Al fin y al cabo, ApS, lo dice el nombre, aprendizaje y servicio, lo que haces es, los conocimientos a nivel académico y muy teóricos que te dan, es como una manera de devolverlos a la sociedad. En este caso, lo que tú has aprendido lo aplicas, lo aplicas a algo práctico, porque de qué sirve a lo mejor aprender en historia la historia si luego se te queda ahí, o a lo mejor los de economía, si no van a llegar nunca a hacer nada. Entonces es como una manera de aplicar eso que has aprendido ayudando a los demás y dando lo que te han dado a ti antes» (P72: 1. ALUMNADO_2. BACH - 72:12, 32:32).

En las definiciones de los alumnos de 4.º se señala el ApS como una forma de aprender ayudando a los demás, así como el resultado del trabajo en equipo:

«Aprender mientras ayudas a los demás» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:9, 25:25).

«Yo creo que es una coordinación entre todos para realizar algo de forma solidaria» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:10, 26:26).

«[...] no sé, a ver, sí, igual aprender a ser solidaria con la gente ¿no? No cerrarte en ti, en ti, en ti, sino abrirte a los demás también [...]» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:11, 28:28).

Se define el ApS como una experiencia de voluntariado que te permite tomar contacto con la realidad de otras personas, conocer sus situaciones y darse cuenta de la importancia que tiene la labor que están haciendo. Todo ello hace a los alumnos sentirse bien y mejorar como persona:

«Pues nada, una experiencia que nos ayuda a crecer como personas. Porque ser voluntario [...] de personas con Alzheimer, es ver que hay personas que aunque nosotros no nos imaginamos que era una enfermedad tan grave, pero al final sí que lo es. Que tiene que ver... Es que no sé cómo explicarlo. Vamos, que nos hace crecer como personas, ser voluntario, y a mí, personalmente, ir al voluntariado de Sonrisa Digna a repartir alimentos a familias con necesidades, y cuando estoy allí con la gente, pues me lo, o sea, me siento como más:::, me siento mejor sabiendo que esas personas en esa semana o en esos quince días que tienen que volver, pues tendrán algo de comer y algo que dar a sus hijos, y no sé [...]» (P73: 2. ALUMNADO_1. BACH - 73:6, 12:12).

5.6.2. Alumnado. Experiencia en aprendizaje-servicio

La figura que aparece más abajo representa los elementos más significativos de la experiencia del alumnado en el ApS. Esta categoría se organiza en 3 subcategorías relacionadas: [1] motivación, [2] participación y [3] valoración de la experiencia:

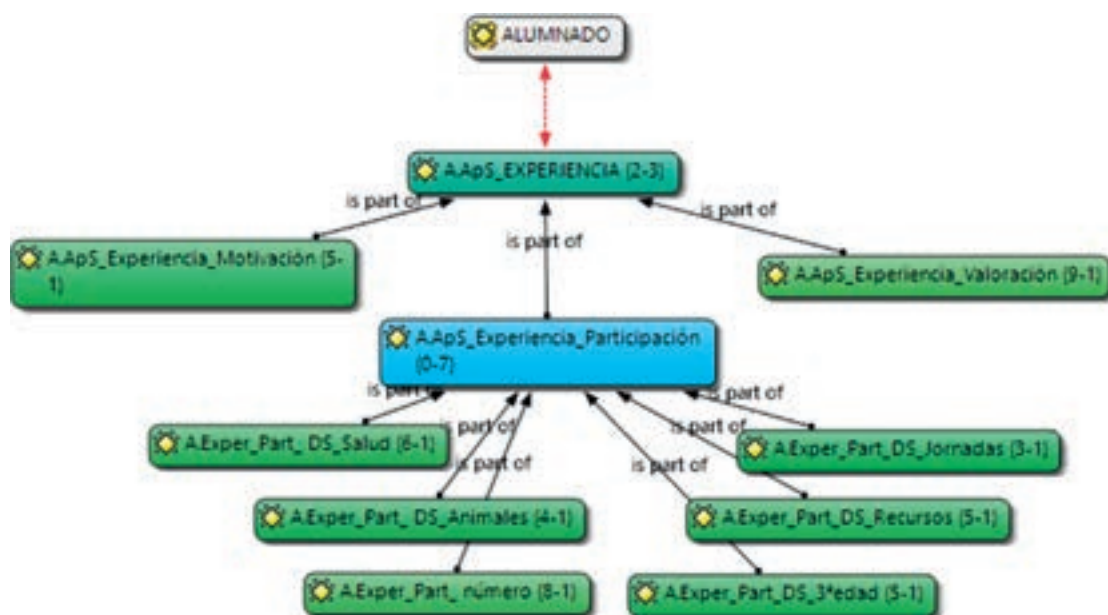


Ilustración 45. Alumnado. Experiencia en ApS.

- *Motivación para participar*

Las respuestas del alumnado en cuanto a los motivos por los que participan en el ApS giran fundamentalmente en torno al tipo de servicio elegido. En este sentido, si bien en un caso se hace referencia a un interés particular, la mayoría señala como motivación lo que esta experiencia aporta a los demás y a ellos mismos. También expresan la importancia del trato recibido en las entidades:

«[...] porque, me pareció interesante, y yo nunca había hecho nada relacionado con eso, solo el año anterior con los ancianos. Pero me parece una actividad que podía ser, pues eso, interesante y que podía aportarme cosas a mí y yo podía aportarles a ellos. No sé, dije, me parece así y lo intenté» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:26, 62:62).

«[...] como este es mi primer año también en este instituto y también mi primer año de ApS, bueno yo no sé mucho del ApS porque llevo 4 semanas. Estoy con los de Alzheimer y, bueno, sí me gusta el caso y que ya sabes más sobre esa enfermedad. Por eso me apunté ya que tengo una amiga que tiene su abuelo que padece de Alzheimer y que lleva ya muchos años con él, quería saber e informarme sobre ello» (P73: 2. ALUMNADO_1.BACH - 73:4, 6:6).

«Me siento a gusto con la gente que hay, que nos trata muy bien» (P73: 2. ALUMNADO_1.BACH - 73:23,72:75).

- *Participación en ApS*

La experiencia de participación en proyectos de ApS es diversa, si bien todos los alumnos han participado o están participando en experiencias de este tipo. Esta subcategoría se organiza en dos aspectos: número de experiencias en las que han participado y dimensión del servicio realizado.

El número de experiencia de ApS en las que han participado está relacionado con los años de escolarización en el IES. El ApS se desarrolla en el centro en las etapas de ESO

y Bachillerato y, por tanto, implica la posibilidad de participar en múltiples proyectos. En 4.º de la ESO se desarrolla el proyecto de las Jornadas Solidarias en las que participan todos los alumnos de este curso:

«[...] llevo cinco años en este centro, llevo participando en las Jornadas a lo largo de estos años. He hecho muchos proyectos de aprendizaje-servicio, empezando con las Jornadas, que empezó con nosotros en primero de la ESO, siguiendo con la donación de sangre, haciendo publicidad y cogiendo a gente para que done. También algunos hicieron un flash move para la donación de sangre, trajimos camillas para donar dentro del centro. Luego también hemos hecho aprendizaje-servicio con personas mayores de edad, y, personas ancianas que vinieron e hicimos un huerto en el que estuvimos trabajando sobre todo en Física y Química y Biología y Ampliación. Y fuimos a sus centros, les hicimos entrevistas, también realizamos por ejemplo memorias de recetas que hacían ellos en su tiempo pasado; y, pues las Jornadas de todos los años» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:5, 15:15).

Para algunos alumnos este curso es su primera experiencia en ApS, ya que es su primer año en el centro y en otros institutos no lo han desarrollado:

«Como éste es mi primer año, también en este instituto y también mi primer año de ApS, bueno yo no he hecho mucho aprendizaje-servicio porque llevo 4 semanas. Estoy con los de Alzheimer y, bueno, sí me gusta el caso y que ya sabes más sobre esa enfermedad. Por eso me apunté, ya que tengo una amiga que tiene su abuelo que padece de Alzheimer y que lleva ya muchos años con él. Quería saber e informarme sobre ello» (P73: 2. ALUMNADO_1.BACH - 73:4-6:6).

«Que voy con ella a Sonrisa Digna, que es el primer voluntariado que hago porque en el centro que iba antes no se hacía voluntariados ni nada. Y de momento está muy bien, me gusta mucho» (P73: 2. ALUMNADO_1.BACH - 73:2 4:4).

En relación a la dimensión del servicio realizado, los alumnos refieren múltiples acciones: [1] Jornadas Solidarias, [2] protección de animales, [3] colectivos vulnerables (tercera edad), [4] colectivos vulnerables (personas sin recursos) y [5] colectivos vulnerables (salud mental, hospitalización, enfermedad de Alzheimer)

- *Valoración de la experiencia*

La valoración de la experiencia que hacen los alumnos es muy positiva. Esta subcategoría está relacionada con los ámbitos de la orientación educativa, ya que se establece la contribución del ApS al desarrollo de los mismos:

«Yo y una amiga fuimos a la policía municipal de Madrid, y nada, estuvo muy bien, se portaron con nosotros bastante bien y aprendimos. La verdad es que aprendimos muchas cosas y ahora estamos con los de primero de Bachillerato, con el profesor de Filosofía, haciendo, yendo a Sonrisa Digna, y la verdad es que bastante bien. Vamos a estar en vacaciones y todo muy bien, todo. Vamos, que a mí, personalmente, me gusta y me gustaría seguir siendo voluntaria en un futuro y es todo perfecto» (P73: 2. ALUMNADO_1.BACH - 73:24, 3:3).

5.6.3. Alumnado. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa

Los alumnos hacen explícita la relación entre ApS y orientación educativa a través de 2 aspectos que se han identificado como subcategorías: [1] ámbitos de orientación y [2] rol del orientador:

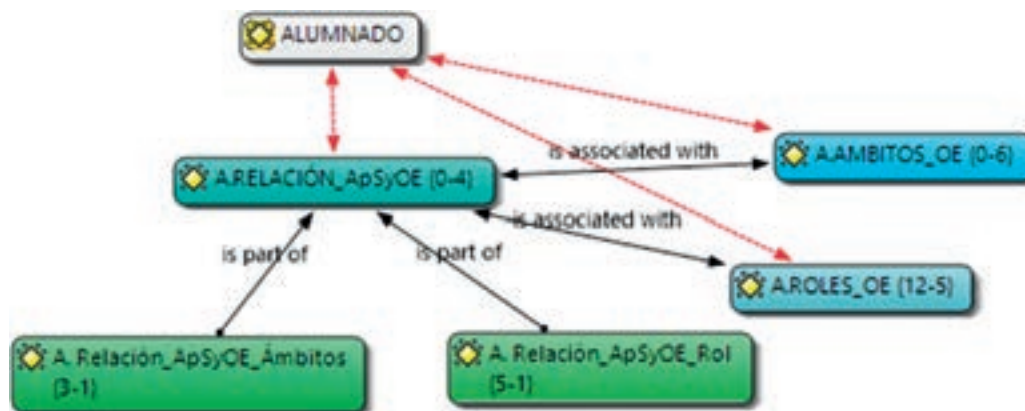


Ilustración 46. Alumnado. Relación entre ApS y orientación educativa.

- *Relación con los ámbitos de la orientación*

La información aportada por los estudiantes hace referencia a los ámbitos de actuación de la orientación educativa. Estos indican que el ApS en este centro implica una forma de hacer orientación muy relacionada con la promoción de la convivencia. También expresan que hay una vinculación entre la orientación y la promoción del aprendizaje de los alumnos:

«Por el modelo, yo creo, el modelo de orientación que tienen no es el que hay en otros institutos. Yo, por experiencias con otras compañeras de mi equipo, amigas, que no van a este instituto, el modelo que hay de orientación y de centro y la filosofía que hay de convivencia, no la hay en otros centros» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:67, 177:177).

«[...] hombre, orientación orientada hacia un aprendizaje, sí tiene bastante relación, yo creo» (P73: 2. ALUMNADO_1.BACH - 73:18, 52:52).

- *Relación con el rol del orientador*

De la información proporcionada por los alumnos se extrae que para ellos el ApS supone una forma de concretar la función de asesoría en el desarrollo de los proyectos:

«Sí, porque por ejemplo si tienes alguna duda de cualquiera de los proyectos siempre vas al orientador a preguntar esa duda» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:24,72:72).

5.6.4. Alumnado. Ámbitos de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio

A raíz de la información dada por los alumnos, es evidente la contribución del ApS al desarrollo de los ámbitos de la OE. En la figura que aparece más abajo se recogen las

subcategorías en las que se ha organizado el discurso del alumnado: [1] desarrollo de la persona, [2] convivencia, [3] inclusión educativa, [4] proceso de enseñanza y aprendizaje, y [5] orientación académica y profesional:



Ilustración 47. Alumnado. Ámbitos de la orientación educativa en el ApS

- *Desarrollo de la persona*

En el discurso de los alumnos se manifiesta las aportaciones del ApS sobre el desarrollo personal, que describen del siguiente modo: conciencia social, compromiso y responsabilidad y autonomía e iniciativa personal.

Los alumnos indican que el ApS les ayuda a tomar contacto con otras realidades, a ser conscientes de las necesidades del entorno y de su aportación para ayudar a mejorarlo:

«Sí, eso de ayudar es una labor social. Es ayudar a la comunidad, al ayuntamiento por alguna parte. También te ayudas a ti mismo, porque aprendes y, no sé, para mí, yo me sentía bien ayudando en la Protectora (de animales) porque yo siempre he sido muy defensor de los animales y siempre me ha gustado estar ayudando a muchos animales. Ya muchas veces también a mis vecinos, por ejemplo. Muchas veces a mis vecinos les ayudaba a pasear al perro, pero porque me gustaba, y a veces me dejaban sus perros y me gustaba mucho, y me sentí muy bien» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:14,37:37).

La participación en proyectos de ApS supone para los alumnos asumir un compromiso solidario, reforzado por la satisfacción del valor de la labor realizada:

«Yo aprendí también a valorar más las cosas de la vida, porque estar allí encerrados todo el día, muchas personas mayores de la familia, de apoyarse mucho y ayudar mucho, porque al estar allí solos, pues no vas allí a, pues te cuentan todas sus experiencias y eso lo valoras más» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:15,39:39).

«Un compromiso, porque claro, no puedes decir, va como no me pagan, como no hay una recompensa física, paso; hoy no voy, o lo dejo para mañana; no, no, no. Es que es más compromiso casi que cualquier cosa, porque al fin y al cabo no tienes esa motivación económica o la motivación de no sé. Es algo tuyo, propio, tienes que encontrar en ti esa satisfacción» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:34, 87:87).

El ApS contribuye a desarrollar competencias de autonomía e iniciativa personal:

«Aprendes un poco a eso, a hacer las cosas por ti mismo sin que te lo digan, sin que te obliguen a hacerlo, es por tu voluntad, hacer eso» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:35, 88:88).

«Sin pensar que lo tienes que hacer porque si no lo haces va a pasar esto, y si lo haces bien te van a dar esto otro. No, tú lo haces porque quieres, porque te parece bueno y porque te gusta, no por otra cosa» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:36, 89:89).

«Sí, un poco más, me preocupó un poquito más sobre la gente; que también se ve mucha más gente que está peor» (P73: 2. ALUMNADO_1.BACH - 73:5,10:10).

- *Convivencia*

Para algunos alumnos el ApS está vinculado al aprendizaje de valores sociales relacionado con el reconocimiento de las personas y de otras culturas:

«No sé, a ver, también nos enseñan a valorar a las personas ¿no? No solo a nosotros mismos, sino también, pues, con las Jornadas, pues meternos un poco en el país al que estamos, del que estamos hablando y, no sé, nos ayuda a conocer otras culturas que no conocíamos» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:8, 23:23).

El ApS supone una importante contribución a la convivencia, en tanto en cuanto permite formar y forjar amistades en el centro:

«Sí, porque por ejemplo, yo con un compañeros, a ver, me llevaba superbien, que era nuevo el año pasado, siempre me llevaba muy bien, pero hicimos el proyecto juntos y como que a lo mejor pues al fin y al cabo tienes que unirse para hacer el proyecto, y quizás pues, sí, claro, afianzas mejor la relación. Hubo gente, quizás, que en clase no has llegado a hablar con ella y coincides en tu grupo de ApS, como que estableces una relación o afianzas una relación» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:24,56:56).

«Pues he hecho más amigos, he conocido más gente, me he coordinado con ellos y, no sé, como establecer unos lazos entre nosotros» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:4,13:13).

Es destacable que el ApS se menciona como una extensión del término de amistad con otras personas fuera de su entorno cercano, valorándolas como persona, estableciendo y manteniendo vínculos más allá del tiempo establecido en el proyecto:

«Después de tantos años, pues ser solidario, que es lo que más así, y haces amistades y por ejemplo aún vas por la calle, yo por ejemplo, que encuentro ancianitos y les saludo, y aun así voy a verles a veces a las residencias» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:6, 17:17).

- *Inclusión educativa*

El ApS es una oportunidad para que todos los alumnos puedan tener éxito académico. Supone una forma de aprender diferente que hace que determinados alumnos se motiven a participar. Además implica una valoración adicional en la calificación:

«Porque hay mucha gente que necesita esa ayuda, y como es como un juego, la verdad, pues la gente se divierte y aparte colabora, y dan un punto de la nota» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:16, 45:45).

- *Proceso de enseñanza-aprendizaje*

El ApS está formalmente integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas, y así se manifiesta en las respuestas del alumnado. La información en esta subcategoría se ha organizado alrededor de cuatro aspectos relacionados con: metodología para aprender, relación con el profesorado, enriquecimiento y aprendizajes y mejora del rendimiento académico.

Esta metodología implica una forma de aprender los contenidos desde la realidad, a través del contacto con otras personas de las que pueden aprender. Esta significatividad tiene importantes repercusiones en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que motiva a los alumnos hacia la actividad escolar y ofrece una visión positiva de la asignatura:

«[...] no es meterte la teoría, toda la teoría y tú ahora vas y te lo estudias, sino que te lo cuentan como en un::: era su vida cotidiana de antes, entonces como que te cuentan una etapa y contándote su día a día te van contando y realmente te acercas» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:20, 47:47).

«[...] con lo de Historia a mí me pasó que la... porque nos asignaron una anciana a cada uno, era como una pareja y, de hecho, es que me contaba cosas que yo estaba estudiando y no es lo mismo que te lo esté contando un profesor o tú leyéndolo, que estar manteniendo una conversación que tú luego puedes recordar» (P72:1. ALUMNADO_2.BACH - 72:19, 46:46)

«[...] ese momento, vale, en esa etapa que estás desarrollando el ApS, sí que orientamos las clases un poco más a ello, por ejemplo, en historia, cuando hacíamos el proyecto de Memoria Histórica lo orientábamos a ello, entonces sí que se hace más ameno, más aplicado todo» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:17, 42:42).

«[...] te ayuda a lo mejor, a acercarte un poco más al conocimiento que estás adquiriendo y te resulta más fácil, a veces sin darnos cuenta yo creo» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:18,44:44).

En relación a los aprendizajes, y como se viene recogiendo en este informe, el ApS implica no sólo aprender contenidos de las materias, sino también realizar aprendizajes enriquecidos con desarrollo de valores personales y sociales:

«[...] Y también, en mi caso, como trabajé con enfermos mentales, aprendes a valorar también que no porque tengan una enfermedad tienes que tratarles de manera diferente o discriminar o pensar que porque ellos tengan eso no puedan hacer ciertas cosas. Y realmente se les tiene que tratar como a uno más, y que aunque a veces tengan sus problemas, ellos pueden trabajar como todos nosotros, entonces hay que, pues, aprender eso, a tratarles como si fueras tú» (P72:1. ALUMNADO_2.BACH - 72:16, 40:40).

El alumnado menciona también que el ApS cambia la relación entre profesor y alumno. Perciben al profesor como más cercano y desde un rol de colaboración para aprender. Además, participar en proyectos de ApS les permite tomar contacto con otros profesores:

«[...] es que ellos, al fin y al cabo, no participan en el ApS. Nosotros vamos, esto es fuera del horario escolar. Entonces es algo más que te aportan más las opciones... Excepto en las Jornadas Solidarias, que sí que nos guían, ellos son los que lo coordinan todo... bueno, aunque en cuarto que nosotros organizamos las Jornadas, éramos nosotros los coordinadores de las Jornadas. Sí que hay mejor relación, yo creo, que en las Jornadas, porque en esos días estás en una relación de... claro, trabajando mano a mano, no es un relación profesor-alumno, es más bien cooperación [...]» (P72:1. ALUMNADO_2.BACH- 72:25, 58:58).

«[...] si sólo tengo clase [...] no puedes llegar a tener una relación más abierta, por así decirlo. Pero en cuanto tienes, yo que fui con las Jornadas, empiezas a hablar con los profesores más entre nosotros, no ya alumno-profesor» (P74: 3. ALUMNADO_4. ESO- 74:34, 96:96).

«[...] por ejemplo hay profesores que yo tengo, porque ella es de Letras y yo de Ciencias, y a lo mejor yo no tengo sus profesores y en el equipo, en el grupo que yo estaba en una de las Jornadas, tuve a su tutor y a otra profesora que yo no conocía, que nunca había hablado con ellos, y que ahora estoy más unida por así decirlo a esos profesores» (P74:3. ALUMNADO_4.ESO - 74:35, 97:97).

En relación a la evaluación, los alumnos perciben mejores resultados, dado que la participación en los proyectos de ApS está registrada como criterio de calificación en las asignaturas:

«Hombre, mejores resultados sí, porque formaba parte de la nota, entonces es como que te implicas más» (P72:1. ALUMNADO_2.BACH - 72:22, 51:51).

«Sí, porque además es que como que no, como recompensa, pero sí que es parte de la nota al fin y al cabo. Entonces es como, va, pues lo hago y además es que me va a ayudar en la nota» (P72:1. ALUMNADO_2.BACH - 72:21,49:49).

- *Orientación académica y profesional*

En las respuestas de los alumnos aparece la contribución del ApS en la toma de decisiones académicas y profesionales:

«Sí, sí, realmente te ayuda a tener las cosas más claras, pues es muy importante, porque yo en mi caso, por ejemplo, hasta hace muy poco, bueno muy poco digamos hará cosa de dos años o por ahí, no sabía realmente, o sea tenía mis gustos pero me ponía a pensar y luego no tenía exactamente claro lo que quería hacer ni nada de eso. Entonces esto en cierto modo te ayuda» (P73: 2. ALUMNADO_1.BACH - 73:20,62:62).

Supone un contacto de los alumnos con los entornos profesionales, brindándoles múltiples experiencias que les permiten descubrir sus intereses académicos y profesionales. Para algunos alumnos el ApS ofrece la oportunidad de tomar contacto con lo que le gustaría trabajar en el futuro y, de esa forma, afianzar sus decisiones:

«Sí bueno, a mí lo de la sangre sí que, o sea, yo ya estaba decidida porque quería hacer algo de Medicina; o sea, que me gusta la Medicina, pero digo, pero pensaba que no me gusta, o sea, que no llegaría a ser, entonces cuando hice lo de la sangre pues me gustó bastante» (P74:3. ALUMNADO_4.ESO - 74:19, 59:60).

«Como te da la opción de elegir esa experiencia de aprendizaje-servicio que tienes, entonces tú eliges lo que más o menos crees que te va a gustar o te gusta y luego de ahí puedes ir pensando que en el futuro te puedes dedicar a eso, dependiendo, entonces es eso, tú eliges lo que te gusta y como te gusta puedes, podrías elegir dentro de un tiempo dedicarte a eso entonces yo creo que tiene relación» (P73:2. ALUMNADO_1.BACH - 73:12,38:38).

«[...] te reafirma porque no es que te topes de golpe con la idea, sino que tú estás ahí con un grupo y te lo van haciendo poco a poco, para que te vayas como integrando y que te vaya, las cosas no te lo hacen difícil en plan, toma, haz esto sin tener ni idea, te preparan previamente a lo que vas a hacer, aunque sea con información o con algo» (P74:3. ALUMNADO_4.ESO - 74:21,63:63).

Algunos alumnos señalan que el ApS no les ayuda a decidir lo que les gusta, pero sí les ayuda a conocer lo que no les gusta. En este sentido, la participación en proyectos ofrece la oportunidad de tomar conciencia sobre la repercusión del trabajo a nivel personal. También les sirve para darse cuenta de que hay trabajos que, por sus características personales, les sería muy difícil afrontar. También les permite realizar una proyección de su situación futura, y eso les sirve para descartar determinadas profesiones:

«[...] pero en los que no, aun así les ayuda porque así saben que no les va a gustar y entonces no lo estudian y ya está. Pero imagínate que no hubiesen hecho ese proyecto y en algún momento dicen, bueno, pues al final voy a estudiar esto, y no les gusta, pues si hubiesen hecho el proyecto antes se hubiesen dado cuenta que no les gustaba. Entonces en realidad también les ayudan» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:22, 65:65).

«Yo, me ha afectado, pero no en el sentido de decantarme por algo, sino como un poco descartar también, porque yo siempre he tirado por la parte de la salud y de ciencias y eso, de cara al público, o sea yo quería hacer enfermería y cosas así, y con el ApS, con las personas con Alzheimer, yo me di cuenta de que soy demasiado, como sensible a eso. Eso, como demasiado aprensiva. Entonces, a lo mejor algunos días salía como súper-bien o súper-ilusionada y tal, porque o había conseguido que me dijeran dos palabras seguidas y se acordaran, o que el mínimo de detalle me hacía tener una sensación para toda la semana, y a lo mejor otro día yo iba con las familias y salía hecha polvo y ya de bajón y tal. Entonces, como que me di cuenta de que me afectaba demasiado, y que yo, a lo mejor por un voluntariado y eso lo

haría mil veces porque me llena, pero para ejercer una profesión durante toda mi vida, como que no... como que no sería capaz de llevarlo, y de pasar a lo mejor de un caso a otro en cinco minutos y no relacionarlo, porque me involucraría en todo como demasiado» (P72:1. ALUMNADO_2.BACH - 72:29, 76:76).

La toma de contacto con profesiones a través del ApS permite a los alumnos adquirir y poner en práctica competencias relacionadas con diversos campos profesionales:

«[...] bueno, a mí, tengo que decir, a mí me gustaría ser de Magisterio, profesor de Educación Física. También allí me relaciono con la gente y sé algunas clases de bailar y de todo eso y, bueno, allí pues me relaciono bastante con relación aprendizaje y trabajo» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:27,68:68).

A su vez el ApS puede ser una alternativa de ocio y tiempo libre que permite canalizar sus intereses solidarios:

«A mí más que para una profesión futura, para un hobby o decir cuándo ayudar... o sea, yo volvería a hacer un voluntariado sin ningún problema y me gustaría hacerlo, pero para una vocación profesional, no» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:28, 75:75).

«Sí, [...] a mí me ha ayudado elegir el voluntariado y ser voluntaria de algunas asociaciones» (P73: 2. ALUMNADO_1.BACH - 73:15, 46:46).

Por otro lado, los alumnos refieren el papel del orientador como ayuda para la elección del ApS en base a sus intereses, favoreciendo el proceso de toma de decisiones. Constituye una forma de dar a conocer a los alumnos el rol de orientador:

«[...] tú cuando estás como que quieres, tú puedes conectar a un orientador como ir a hablar con orientador y eso te ayuda a ver más claro lo que tú quieres hacer y a lo que te quieres dedicar, porque puedes pensar que te gusta lo de los animales o lo de los Alzheimer. También es voluntariado y todo y no sabes qué elegir, y, claro, él te puede como ayudar [...]» (P73: 2. ALUMNADO_1.BACH - 73:19, 53:53).

«[...] yo pienso como que si no tienes claro lo que quieres hacer, pues lo mismo, mejor sería consultar si lo tienes en el instituto, muchísimo mejor, al profesor de Orientación, porque no todo el mundo puede, cómo decirlo, a ver, no sé explicarme. Da igual. En fin, que eso, que no, lo mejor es eso, ir a consultar a un profesor de Orientación [...]» (P73: 2. ALUMNADO_1.BACH - 73:21,63:63).

5.6.5. Alumnado. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio

De las respuestas del alumnado se extrae información relacionada con los diversos roles del orientador en el ApS del centro: [1] coordinador [2] consejero [3] embajador [4] líder pedagógico:

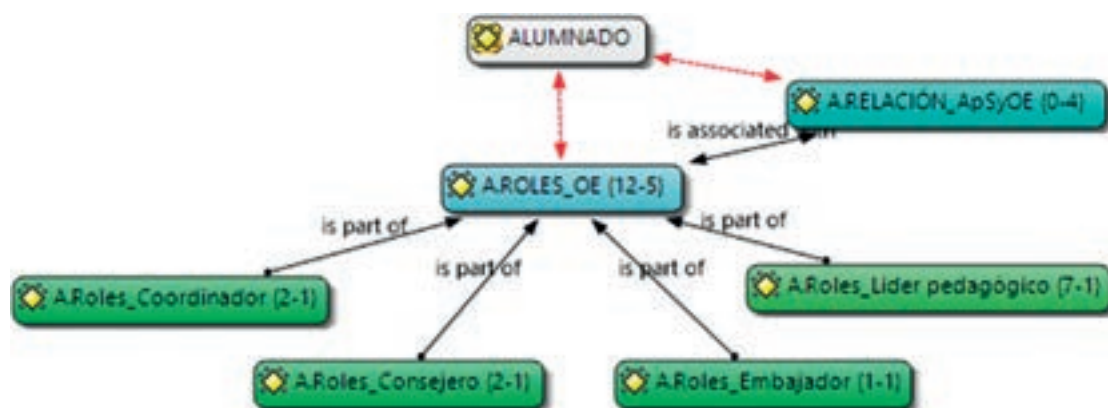


Ilustración 48. Alumnado. Roles del orientador educativo en el ApS.

- *Coordinador del ApS*

Los alumnos perciben al orientador como coordinador de las personas que participan en el ApS. Según sus palabras, es el que organiza y gestiona las actividades, el nexo de unión entre todos:

«Es el centro de todo, el enlace [...]» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:48, 114:114).

«Sí, es el que une a profesores y a alumnos porque, ya te digo, cuando hemos tenido algún problema con algún profesor, es el que media, y en cada proyecto que hemos hecho, tanto Jornadas, que es que lo coordina, tanto ApS como cuando hace proyectos de convivencia, es el que luego, quien lo mueve y al fin y al cabo el hilo conductor con lo que es el centro y la comunidad educativa, no solo los alumnos, sino los profesores» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:49, 115:115).

- *Consejero de ApS*

El orientador es percibido como el que tiene los conocimientos sobre ApS y el que puede asesorar sobre su desarrollo:

«Al fin y al cabo tiene los conocimientos para, sí [...] Nos puede ayudar a cómo afrontarlo, a::: depende de qué tipo de ApS vayamos a hacer, y nos puede aconsejar y en caso de que algo vaya mal, nos ayuda porque [...]» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:46, 111:112).

- *Embajador del ApS*

También se menciona el rol del orientador en la difusión del ApS a través de las TIC:

«[...] lo publicó luego en la página web del instituto y todo eso [...]» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:45, 106:106).

- *Líder pedagógico*

De acuerdo a los estudiantes, el orientador juega un papel de liderazgo en el ApS. Se le percibe como promotor y motivador, como coordinador de recursos para la

puesta en marcha de los proyectos, nexo de unión entre el centro y la comunidad educativa, así como dinamizador de actividades de reflexión sobre las experiencias de ApS. Se hace referencia al orientador como pilar del centro. Se destaca la percepción del instituto por parte de uno de los alumnos, como una comunidad educativa:

«[...] además, él, al fin y al cabo es el que lleva estos proyectos que tenemos aquí, que casi ningún instituto tiene, como los Círculos de Convivencia, [...], los Círculos de Convivencia y todo eso los lleva él, que es el que los ha creado y quien lo hace» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:42, 100:100).

«Fue el que nos ofreció los proyectos, [...] era quien concertaba cada proyecto, claro, tenía que hablar con la asociación para bueno, ponernos en contacto con ella [...]» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:44, 103:103).

«el orientador, para mí, es quien lo mueve en realidad, es quien lo ha metido en el centro» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:51, 123:123).

«Pero es que yo pienso que en el ApS lo principal es la actividad, pero yo pienso que no tendría sentido hacer la actividad sin la concienciación previa que nos ofrece el orientador, como la reflexión de después, que la realizamos con el orientador. Entonces, pienso que es algo que a lo mejor se ve como secundario porque no forma parte de la actividad, pero que es al final lo más importante, y, como ha dicho la otra chica, es el pilar» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:56, 132:132).

5.6.6. Alumnado. Modelo de orientación educativa

La siguiente figura recoge las citas relacionadas con el modelo de orientación, contenidas en las respuestas del alumnado. Se han organizado en una subcategoría: [1] modelo de consejo que supone el apoyo y atención directa al alumnado:

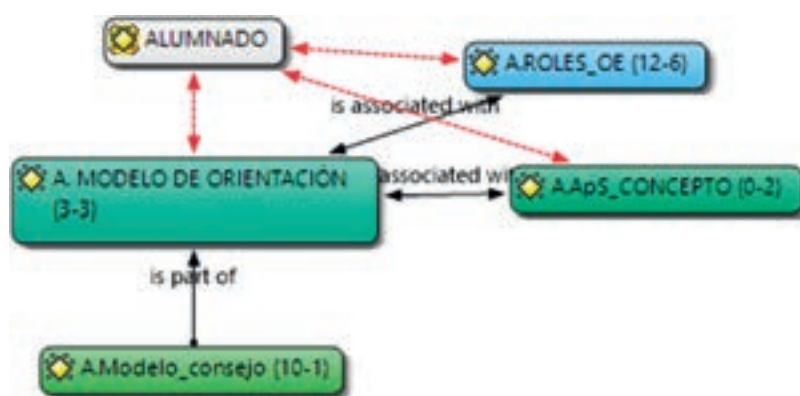


Ilustración 49. Alumnado. Modelo de orientación educativa.

- *Consejo al alumnado*

Todos los alumnos conocen al orientador del centro y tienen una valoración muy positiva de su trabajo. Manifiestan que en lo que respecta al ApS, siempre está presente y es un apoyo en estos proyectos, pero también en otras actividades del cen-

tro. El orientador es percibido como un apoyo directo para todos los alumnos del centro:

«no hay un solo alumno en el instituto que no conozca al orientador y no haya hablado nunca con el orientador. O sea, orientador ha hablado con todos los alumnos, conoce, a lo mejor no conoce personalmente a todos, y el nombre de todos, algunos tampoco porque como viene nuevos, pero de la mayoría, sabe quiénes son y a muchas nos conoce perfectamente» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:62, 149:149).

«en muchas actividades a parte, relacionadas con esto, en actividades de tutoría, convivencia» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:40, 97:97).

«Y sí, siempre está, o sea desde que entras hasta que te vas, súper-presente» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:43, 100:100).

«Él siempre está ahí, aunque te vea fuera siempre te pregunta qué tal estás, necesitas algo, sin que se lo pidamos nosotros. O sea, que eso nos ayuda» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:26, 75:75).

5.6.7. Alumnado. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio

El alumnado refiere diversos condicionantes en el desarrollo del ApS por parte del orientador del centro. Se organizan las citas en dos subcategorías relacionadas: [1] cultura de participación en el centro y [2] el profesor de orientación educativa



Ilustración 50. Alumnado. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.

- *Cultura de participación en el centro*

Sobre la cultura del centro, el alumnado indica que el IESMC es un centro que promueve la convivencia y la educación en valores. A su vez hacen referencia a la implicación del profesorado en las actividades del centro, destacando el papel de orientador en este aspecto. Igualmente se refieren al director del centro cuando indican que para él debe ser un orgullo el ver que sus alumnos participan en estas actividades:

«[...] es un centro en el que se prima la convivencia y lo que significa el ApS, que son los aprendizajes, no solo teóricos de que puedas aprender matemáticas o literatura, sino un aprendizaje de valores, que te vas del instituto y te vas no habiendo solo aprendido Biología o algo así, aprendiendo sobre la vida, sobre aspectos de la vida que te va a tocar vivir y saber afrontarlos, valores morales» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:52, 123:123).

«[...] Más que las características, porque constantemente los profesores, muchos no tienen plaza fija, entonces sí que es verdad que hay algunos que llevan muchos años y están aquí fijos, pero cambian, yo creo que llegan aquí y la mayoría, por no decir todos, como que se empapan de ese ambiente, de ese espíritu que hay de convivencia, que va más allá de enseñar, de enseñar la teoría, que es valores, y yo creo que orientador es un poco también el que les motiva a eso, a que esto tiene que ser algo más, bueno, también el director, obviamente, que es un poco la filosofía del centro, pero yo creo que sí» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:57, 134:134).

«Hombre, para nuestro director es un orgullo, cuando ve que nuestro centro por todo lo que hacemos, pues está orgulloso de todos nosotros» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:42, 125:125).

Es de destacar la imagen positiva que tienen los alumnos de los profesores. El alumnado percibe que los profesores son un equipo, con buena relación entre ellos, y valoran la repercusión que esto tiene sobre su aprendizaje y sobre su motivación para hacer propuestas de ApS:

«[...] el equipo que hacen; o sea, que forman» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:31, 90:90).

«[...] el grupo que tienen es increíble, No sé, todos, o sea, se llevan súper bien entre ellos y yo creo que eso también hace que nosotros mismos, [...] estemos mejor, trabajemos aprendizaje-servicio, ¿no?» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:32, 92:92).

- *El profesor de orientación educativa*

Llama la atención la vinculación que hacen los estudiantes del desarrollo del ApS y el orientador. Señalan su importancia como referente en el desarrollo de actividades solidarias. Destacan su motivación e interés por los alumnos, su accesibilidad y su apoyo constante en todo lo que necesitan. A su vez hacen referencia a la formación del orientador como la persona más preparada para conectar con los alumnos:

«[...] si un orientador no se involucra con lo del ApS, pues los alumnos tampoco se van a querer involucrar, porque si dicen buah, si este no quiere hacerlo, por qué lo tengo que hacer yo, o si no me ayuda con tal cosa por qué tengo que ser solidario si él no lo es, por ejemplo» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:29, 80:80).

«[...] porque es así, pero yo creo que todos los orientadores deberían de serlo, [...] es el hilo conductor o la cadena que te une un poco a los profesores, al director, al jefe de estudios, es como que mucha gente va al instituto y es como, va a estudiar, pero

no, nuestro centro no es así, te implicas, y orientador es un poco desde que entras en el instituto hasta que te marchas» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:47,113:113). «tiene otra formación el orientador que está más adaptado para relacionarse con nosotros. Los profes para dar clases y ya está, y hablar con nosotros más, pero el orientador está más centrado en ciertas cosas, más especializado» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:30, 82:82).

5.6.8. Alumnado. Lecciones aprendidas

Son múltiples las orientaciones que ofrecen los alumnos para el desarrollo del ApS por parte del orientador. Estas se han organizado atendiendo a varios aspectos: [1] ApS y proyectos, [2] Orientador y [3] ApS y formación:



Ilustración 51. Alumnado. Lecciones aprendidas.

- *Proyectos de ApS*

Algunos alumnos ofrecen orientaciones relacionadas con el desarrollo de los proyectos, refiriéndose a la importancia de que sean amenos y de que duren más tiempo:

«[...] que sea ameno, no te requiera mucha atención tampoco, porque si no va a ser muy aburrido [...] sea práctico, no sé, que te ayude en un futuro a, a realizarte como persona, no solo como alumna ¿no?» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:38, 110:111).

«[...] pues decirles que no pierden nada por intentarlo una vez, que si no les gusta pues luego ya la próxima vez no lo hacen, pero que si pierden la oportunidad, a lo mejor se arrepienten después [...] y la primera idea, que sea algo que les atraiga a todos en general, que sea un tema ahí que quieran hacer todos, y luego ya si no les gusta pues que decidan ellos, pero primero que sea algo que les atraiga la atención [...]» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:41,120:121).

«Que durara más tiempo también» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:40, 115:116).

- *ApS y liderazgo del orientador*

En el ApS se ha de considerar la importancia del orientador como líder pedagógico, no sólo en la transmisión de información sobre las actuaciones, sino de apoyo e implicación:

«Que tienen que tener un papel significativo en el centro, que no es docente. [...] Y cercano a la gente [...] implicarse emocionalmente, por así decirlo [...] claro, yo es que pienso que tampoco es algo que tú digas, esto es así y podéis acudir a mí cuando queráis, sino que es algo que tienes como que ir forjando tú [...]» (72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:61, 145:148).

Sobre la motivación del orientador por trabajar el ApS, los estudiantes señalan que es una cuestión de voluntad; es decir, que se traduce en interés por implicar a los alumnos, por informarles, por hacerles reflexionar sobre sus aprendizajes, por ayudarles y ser cercano a ellos. Esta motivación le lleva a implicarse en todo lo relacionado con el ApS. En este sentido los alumnos de 2.º de Bachillerato refieren:

«Ganas, como ganas de...sí, voluntad [...]» (72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:31,82:82).

«Motivar, motivar mucho. Porque a veces cuesta, y más en adolescentes, eso de hacer algo porque sí. Entonces, motivar» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:63, 151:151).

«[...] informar sobre la actividad, las distintas opciones que hay, contar un poco de cada y de ahí ya ayuda también a la hora de la elección [...] bueno, para motivar e implicar a los alumnos, lo que decimos, que previamente tienes que ser tú cercano y tener esa relación estrecha con los alumnos, que te vean alguien accesible [...] porque parece que no, pero al final eso te da más confianza, y como que te fías más, por así decir, de si te viene el orientador, vale, que no tienes relación, que habrás hablado con él dos veces y te cuenta eso, pues dices, pues vale. Pero en cambio, teniendo confianza y viéndole tan cercano, pues dices sí [...]» (P72: 1. ALUMNADO_2.BACH - 72:64, 152:158).

- *ApS y formación*

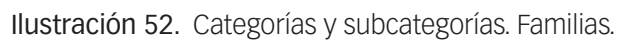
«[...] experiencia para saber lo que, cómo hacer las cosas en el centro que tú vayas a trabajar y viendo aquí lo que hace el orientador, tú puedes reflejarte un poquito en el día a día» (P73: 2. ALUMNADO_1.BACH - 73:22 67:67).

«[...] podrías, sí, presentarlo bien y también podrías llamar a gente que ya ha hecho lo del ApS y contar su experiencia [...]Así se van haciendo con la idea [...]» (P74: 3. ALUMNADO_4.ESO - 74:37, 107:108).

5.7. Familias

A continuación se presentan los resultados del análisis del discurso de varias madres de la Asociación de Madres y Padres del Centro en una entrevista grupal.

La figura que se expone más abajo representa la categorías de análisis en las que se ha organizado el discurso: [1] concepto, [2] experiencia en ApS, [3] relación entre ApS y la OE, [4] ámbitos de OE, [5] roles del orientador, [6] modelo de intervención, [7] condicionantes y [8] lecciones aprendidas.



5.7.1. Familias. Concepto de aprendizaje-servicio

Todas las madres conocen qué es el aprendizaje-servicio y lo relacionan con experiencias que están desarrollando sus hijos/as e incluso con su propia participación en el centro. No obstante, requieren una especificación del significado de las siglas:

«Hombre, por esas siglas, no... ahora mismo no me, no te las sabría...» (P87: FAM_3 - 87:6,19:19).

Aclaradas las siglas, las respuestas de las madres dentro de esta categoría, podemos organizarlas en dos subcategorías: [1] Aprendizaje vinculado a servicio solidario y [2] Metodología didáctica:

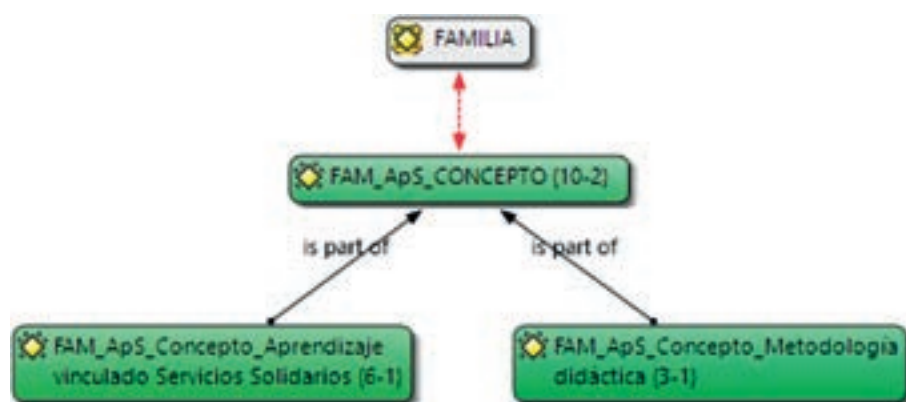


Ilustración 53. Familias. Concepto de ApS.

- *Aprendizaje vinculado a servicio solidario*

Las madres entrevistadas relacionan el aprendizaje-servicio realizado por los estudiantes con la ayuda a los demás, y con importantes aportaciones a sí mismos y a las personas que ayudan:

«[...] les ayuda a aprender, a solidarizarse con los demás. O sea, aparte de que ayudan a los demás, que eso les tiene que dar mucha satisfacción, pues ellos también aprenden cosas, o sea, aprenden cosas de la vida que les van a servir para la vida, y está muy bien» (P87: FAM_2_87:3,22:22).

«[...] ayuda solidaria, porque es de lo que se trata. Y mi hija ante todo, esa se apunta a todo lo que... a todo lo que sale, a todo lo que pueda hacer, a todo se apunta, es que lo disfruta y le gusta, se siente muy bien, yo la veo, cuando lo hace está muy contenta, y nada, para adelante» (P87: FAM_2_87:5,11:11).

«Sí, sí. Es bueno para las personas que tienen Alzheimer, jugar a la Wii, esas cosas... entonces esos alumnos van allí, les ayudan, están con ellos y, aparte, pues aprenden, aprenden cosas» (P87: FAM_1_87:12,31:31).

La dimensión del servicio se convierte en un factor importante de motivación, de reflexión y de desarrollo personal para sus hijos/as:

«[...] está ahora en dos aquí en la factoría, está haciendo uno de los niños con, cómo se llama::: no te lo sé decir, con riesgo de exclusión, ese. Y está haciendo otro que es de, para conocer o ayudar a niños esquizofrénicos, está haciendo los dos. Tres días en uno y dos días en otro, hoy tiene precisamente. Y el otro día fue llorando, todo llorando, porque claro, se palpan cosas, se ven cosas que tú en la vida normal, cotidiana, tú ya no las ves. Y entonces, claro, se muestran cosas, se ven cosas, te hacen interiorizar y pensar en tu vida, porque ellas pensaban en qué es mi vida o qué significa para mí la familia o qué familia he tenido yo, y luego te ponen el ejemplo de otros niños que a lo mejor en casa ni les miran, entonces les da tanta tristeza, bueno, acabaron todos llorando, porque lo sienten, lo ven [...]» (P87: FAM_2_87:10,27:27).

- *Metodología didáctica*

Las madres definen el ApS como una metodología de aprendizaje de carácter práctico, vinculado a la realidad, y con un claro componente motivador para aprender:

«A parte se divierten haciéndolo, o sea, es divertido, porque ya no es venir a clase, dar la clase, hacer deberes y tal. Es algo diferente. Entonces eso es divertido para él. Lo pasan bien» (P87: FAM_2, 87:57, 171:171).

«[...] entonces, el relato de ese niño, no es que lo ven en la tele, sino que lo están viendo del propio personaje (.) del propio niño que ha hecho esta aventura» (P87: FAM_3, 87:8,23:23).

5.7.2. Familias. Experiencia en aprendizaje-servicio

La siguiente figura representa la organización en dos subcategorías de las citas relacionadas con la experiencia en ApS de las madres entrevistadas: [1] participación y [2] valoración:

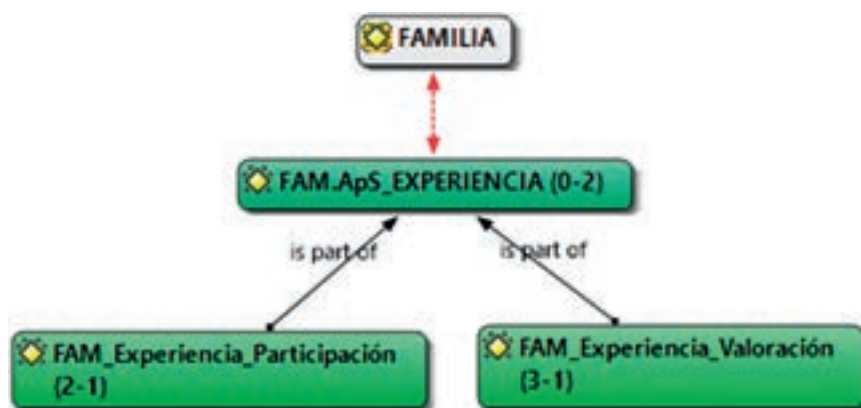


Ilustración 54. Familias. Experiencia en ApS.

- *Participación en ApS*

El ApS también ha supuesto una experiencia para las madres. Por un lado participando directamente en algunos proyectos, como las Jornadas Solidarias, y por otro, de forma indirecta contribuyendo a los buenos resultados de los proyectos de ApS realizados, como es el proyecto de ApS de donación de Sangre:

«Yo la verdad que sí, yo también me apunto a todo lo que puedo, lo que el tiempo me deja. También me gusta mucho participar, yo como madre. Mi hijo es un poco más tímido y reacio, pero aún así siempre participa en alguna cosa, siempre le gusta participar, este año ha sido en los talleres» (P87: FAM_3, 87:2, 13:13).

«Sí, sí, [...] fíjate, te voy a contar una cosa que yo no había donado sangre nunca, por un tonto-miedo que es que:::en realidad no es tanto, o sea, un miedo tonto. Y desde entonces soy donante de sangre» (P87: FAM_2, 87:112,33:33).

- *Valoración de la experiencia*

Refieren la experiencia de sus hijos e hijas: todas ellas han participado o participan en proyectos de ApS. Algunos de ellos lo hacen muy activamente implicándose en varios proyectos y a lo largo de los años, mientras que para otros este curso es su primera experiencia. En todos los casos valoran la participación como positiva por las importantes contribuciones que tiene en el desarrollo de sus hijos:

«[...] y mi hija ante todo, esa se apunta a todo lo que::: a todo lo que sale, a todo lo que pueda hacer. A todo se apunta, es que lo disfruta y le gusta. Se siente muy bien, yo la veo, cuando lo hace, que está muy contenta, y nada, para adelante» (P87: FAM_2, 87:5, 11:11).

«Bueno, en el caso de mi hijo como él es diferente, pues le cuesta participar, o sea::: su mente es que no hay manera de convencerle. Porque a mí sí que me gusta ayudar en todo, participar en todo, [...] entonces le pusieron con la profesora de lengua de gestor, para ayudar a organizar cosas. Al verse solo, y al verse con una persona adulta como le gusta a él, pues muy bien (.) tan contento, se sentía muy importante por poder ayudar a su manera [...]» (P87: FAM_1_87:111, 48:48).

5.7.3. Familias. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa

Las familias establecen una clara relación entre el ApS y el rol del orientador en el centro. En torno a esta subcategoría se organizan las citas:

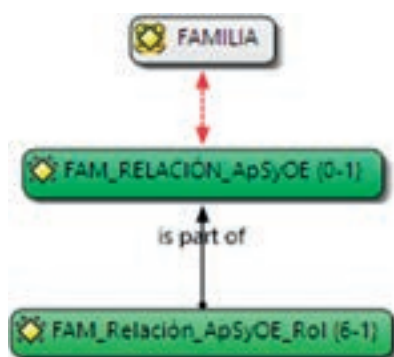


Ilustración 55. Familias. Relación entre ApS y orientación educativa.

- *Relación con el rol del orientador*

Las madres explicitan la relación entre ApS y orientación educativa a partir de las personas que trabajan en Orientación y, en concreto con la labor realizada por el orientador en el desarrollo de los proyectos. Para ellas, supone una labor de apoyo y de acompañamiento que da seguridad, y motiva a sus hijos a la vez que trabajan con ellos competencias de autonomía y de interacción social:

«[...] es verdad que la orientación y esto del aprendizaje-servicio (.) todo eso les hace como más humanos, y a lo mejor lo que en su casa, no porque los padres no sepan hacerlo, sino porque no tienen ni tiempo (.), pues aquí con la orientación, con el instituto pues es verdad que haciendo estas cosas aprenden mucho» (P87: FAM_2, 87:45, 118:118).

«Sí, en primero también. Los dan los niños de primero de la ESO. Entonces (.) yo, mi hijo estuvo en el taller este de los juguetes y acabó muy contento, muy involucrado, ya te digo. Y tiene mucho apoyo del orientador, mucho» (P87: FAM_3, 87:83 90:90).

«Pues porque les da mucha seguridad a los chicos. Les explica, es que bueno (.) yo del orientador solo tengo palabras buenísimas porque ayuda muchísimo a mi hijo, le ha ayudado muchísimo, y además ayuda a todos, no solamente a los de educación especial. Pero vamos, con mi hijo, es que mi hijo está contento aquí gracias a él, y luego los profesores se portan fenomenal» (P87: FAM_1, 87:86, 96:96).

5.7.4. Familias. Ámbitos de orientación educativa en el aprendizaje-servicio

La siguiente figura presenta el análisis del discurso de la familia en relación con los temas de la OE. Se ha organizado la información en 5 subcategorías: [1] desarrollo de la persona, [2] inclusión educativa, [3] acción tutorial, [4] proceso de enseñanza-aprendizaje y [5] orientación académica y profesional:

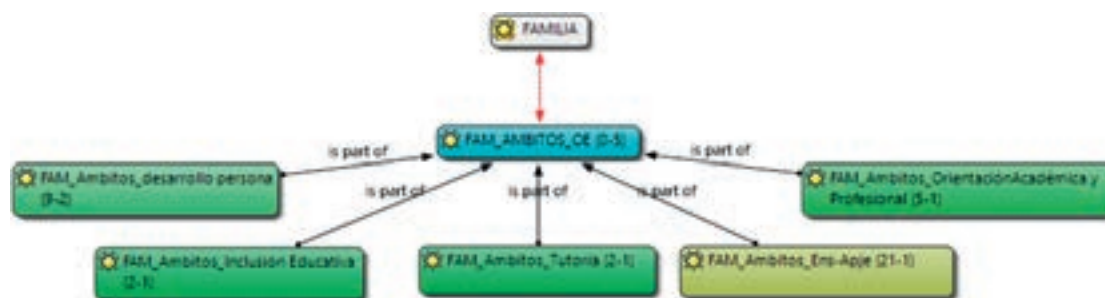


Ilustración 56. Familias. Ámbitos de orientación educativa en el ApS.

- *Desarrollo de la persona*

El desarrollo personal es un tema presente en el discurso de las madres. Es evidente la contribución del ApS al desarrollo de competencias personales y sociales, relacio-

nadas con la reconocimiento de necesidades, empatía, solidaridad, autonomía personal, constancia y satisfacción por el trabajo realizado:

«Que les ayuda a aprender, a solidarizarse con los demás. O sea, aparte de que ayudan a los demás, que eso les tiene que dar mucha satisfacción, pues ellos también aprenden cosas; o sea, aprenden cosas de la vida que les van a servir para la vida, y está muy bien» (P87: FAM_2 ,87:7, 22:22).

«Sí, los preparan porque mi hijo también en primero hizo también para los juguetes, lo de::: la campaña de los juguetes, sí, entonces ellos luego tenían que explicarles a sus compañeros cómo lo habían hecho, por qué lo habían hecho, para quién lo habían hecho (.) entonces, claro, mi hijo en primero, aparte de que es muy tímido, pues ellos le enseñaron cómo tenían que; es decir, el discurso, cómo se tenían que preparar::: es una forma de transmitirles seguridad a ellos cuando están ante el público» (P87: FAM_3, 87:82, 87:87).

«Y el miedo escénico ese también (.) cuando tienen que salir a hablar. la niña también, lo pasó fatal, pero lo hizo. Dijo, fíjate, he sido capaz de hacerlo. (P87: FAM_2, 87:84 ,91:91).

«[...] entonces la niña salió casi llorando (.) se acongojó la criatura, y salió casi llorando, pero le echó narices y al día siguiente fue y le dijo, ¿no sabes leer? pues te lo voy a leer yo, y fue y le leyó el libro, eso lo contaron el otro día. Iba la niña contándome-lo tan contenta (.) Fíjate qué cosas pasan, si es verdad» (P87: FAM_2 87:7145:45).

El ApS supone un proceso de participación, de intercambio con otras personas, de establecimiento de vínculos y de aportación mutua:

«Mi hija contaba eso, que sobre todo la gente, que sobre todo la gente mayor, que más que por el libro, por mirar que traen esa alegría. Las niñas que van con esa, y se quedaban un rato charlando, luego le dejaban el libro (.) pero casi más era la compañía, estar con ellos, y luego dejarles el libro» (P87: FAM_3, 87:72,46:46).

«Mi hija fue, bueno, una locura con las personas mayores. Lo bien que se lo pasó... bueno, que la ven por la calle, y la saludan, le dan un beso, o sea, eran como parte» (P87: FAM_2, 87:74, 53:53).

- *Inclusión educativa*

Según las madres el ApS es una metodología que posibilita la participación de todos los alumnos en función de sus características y necesidades, garantizando experiencias de éxito:

«[...] de mi hijo, como él es diferente, pues le cuesta participar, [...] pues en las Jornadas Solidarias le han puesto, porque estaba agobiado en el taller de prensa, porque estaba con algunos que no eran sus compañeros, ya una cosa diferente, y estaba ya con una ansiedad::: y entonces (.) le pusieron con la profesora de lengua de gestor, para ayudar a organizar cosas. Al verse solo, y al verse con una persona adulta, como le gusta a él, pues muy bien, tan contento. Se sentía muy importante por poder ayudar a su manera [...]» (P87: FAM_1, 87:73, 48:48).

- *Acción tutorial*

En relación a la acción tutorial, las madres mencionan el ApS como metodología para el desarrollo y como una posibilidad de relación con el profesorado y tutor para el apoyo y atención al alumnado.

Las madres relacionan el ApS con actividades del centro vinculadas a la acción tutorial, como son los talleres de las Jornadas Solidarias:

«Sobre todo los problemas que tienen otros niños (.) como a lo que me he referido antes, este niño que vino a España en patera y la dificultad que tuvo, y cómo ha remontado y ahora tiene un trabajo. Entonces, el relato de ese niño, no es que lo ven en la tele, sino que lo están viendo del propio personaje, del propio niño que ha hecho esta aventura» (P87: FAM_3, 87:116,23:23).

El ApS a su vez posibilita estar en contacto con los profesores y tutores y de esa forma aprovechar para poder resolver cuestiones pendientes. Ofrece a los estudiantes más oportunidades de relación con el profesorado. Esta percepción es compartida por el grupo de madres:

«Por lo menos se aprovecha (.) porque si tienes alguna cosa así tipo pendiente pues, a parte que están en contacto con su profesora, con su tutora, y si tienen algún problema, algo que tienen ellos ahí, pues se lo pueden comentar y lo pueden:: algún problema que tengan ellos de cualquier tipo [...]» P87: FAM_3, 87:81,80:81).

- *Proceso de enseñanza-aprendizaje*

Las madres refieren que el ApS está también en las materias y la conexión con sus contenidos:

«Bueno, también el ApS está dentro de las asignaturas» (P87: FAM_1, 87:97, 177:177).

«En Ética también, por los valores» (P87: FAM_2, 87:66,36:36).

«Pues sobre todo en Biología les puede servir de mucho. Para qué sirve lo que es donar, dónde va la sangre, o sea, todo» (P87: FAM_3, 87:67,35:35).

La inclusión del ApS en las materias permite un aprendizaje contextualizado, en el que los contenidos tienen más significado, lo que lleva a los alumnos a implicarse directamente en el proceso de aprendizaje:

«Sí, es a los de cuarto, están en ampliación de Física y Química, y entonces pues yo:: mi hijo viene un día con un tarrito de aceitunas que las tenían que, las habían cogido, no sé si tienen aquí los olivos. Pero un señor, claro, como esto vienen los señores mayores allí a ayudarles, pues trajo unas aceitunas y dijo para ver cómo la elaboración, o sea, ponerles su agua y echarles pues, ellos le podían poner lo que quisieran, ajo:: y tenemos las aceitunas en reposo para que se les:: y saben todo el proceso, vamos, cambiarles de agua y todo eso. Porque por ejemplo mi hijo, nosotros en el pueblo tenemos huerto y eso, y él sabe todo el proceso pero este por ejemplo no lo

sabía, lo de las aceitunas, el bote y tal, y fue para él pues como:: y también hace, creo que hacen mermeladas y cosas de esas» (P87: FAM_3, 87:75, 60:60).

El ApS significa un proceso educativo diferente, lejos del modelo tradicional de estudiar de memoria y hacer deberes. Supone aprender haciendo cosas que tienen repercusión, no solo en su aprendizaje, sino en los demás. Implica aprendizajes enriquecidos con la interacción y con la solidaridad:

«Sí, no es hacer deberes, no es estar ahí con los codos puestos» (P87: FAM_2, 87:99, 179:179).

«Es participar, no ya haciendo un examen, es que tienen que hablar, tienen que a veces actuar, tienen que hacer prácticas de cocina, de muchas cosas» (P87: FAM_3, 87:100, 180:180).

«Yo creo que llegas a tu casa, yo he llegado a mi casa, y claro, ¿qué tal? Bien:: me ha tocado leerme el Quijote, tengo que hacer estos ejercicios de matemáticas, no sé qué, no sé cuánto, y se acabó. Pero llegar a tu casa y decir, papá, que he estado con una señora en el hospital que estaba muy triste y le hemos dado un libro y no veas qué sonrisa (.) Para mí eso es maravilloso, lo que tiene que sentir un chaval de esa edad, de llegar y que sus padres digan, ay, mi hijo qué importante es que has hecho feliz a una persona, que has aprendido esto de la vida, ¿sabes? No solamente que ha aprendido las ecuaciones de segundo grado, por ejemplo» (P87: FAM_2, 87:101, 181:181).

Supone una forma de aprender divirtiéndose, que se traduce en una mayor implicación de los alumnos en lo que hacen y en una enorme satisfacción con los resultados:

«Mi hija le tocó el primer año, cuando lo hicieron de nuevo, le tocó, y cavaron, limpiaron:: pintaron la fachada, con una ilusión:: es que se quedaban hasta cuando salían de clase. Algunos días se quedaban una hora más a pintar, ese día llegaba más tarde a casa, y venía tan contenta» (P87: FAM_2, 87:76, 61:61).

«Y la satisfacción que les da, porque aquí hay una señora, venía un matrimonio, venían los dos a ayudar en el huerto, y habían tenido un traspies en la vida, no sé (.) pérdida de un familiar, no sé (.) si será un hijo o lo que sea, y la mujer estaba hecha polvo, y oye, la sacó para arriba de casa, el venir al huerto, estar con los chicos, todo eso. Luego, un día, vamos, llorando, los niños llorando y ella también, lo contó y eso y les dio las gracias y todo. Muy emocionante» (P87: FAM_1, 87:102, 182:182).

Las madres refieren que las actividades del ApS son voluntarias y están relacionadas con los aprendizajes de las materias. Son valoradas como una forma de canalizar el tiempo que tienen los adolescentes y aprovecharlo en cosas útiles para los demás, a la vez que les sirve para aprender. Esta idea es reforzada por otra madre, que señala que un valor añadido al ApS es su valoración en las calificaciones de las materias:

«dedican su tiempo, y a parte aprenden ellos que les sirve para la materia. Pero sobre todo que le dedican de su tiempo, que no están haciendo otras cosas y, y luego les sirve también como aprendizaje» (P87: FAM_3, 87:68, 40:40).

- **Orientación académica y profesional**

Las madres se refieren a la relación entre ApS y la orientación académica y profesional en la medida en que contribuye al autoconocimiento y al aprendizaje en y para la vida.

Favorece el autoconocimiento puesto que permite a los alumnos canalizar sus intereses en los proyectos en los que participan. Además, a determinados alumnos les permite abrir su campo de interés profesional:

«Depende, porque los niños cogen lo que mejor se les da, pues se vuelcan, porque mi hija como cogió, vamos, de hecho tiene una de estas de Ciencias. Está haciendo Farmacia (.) entonces ella, pues, cuando hace dos años, que tampoco hace mucho, estuvo en, se fue, también iba al hospital y repartían libros a los pacientes» (P87: FAM_3, 87:69, 42:42).

«[...] y queriendo hacer cosas relacionadas con la Medicina, o sea que nunca se le ha quitado, y yo creo que el año éste que fueron allí a estar con los pacientes y todo eso (.) pues le sirvió yo creo que de mucho, aparte de lo que ya ella quería hacer» (P87: FAM 3, 87:80,75:75).

«La mía, lo que le gusta es las Matemáticas y la Física y la Química, [...] Y ahora, después de hacer todas estas cosas, a ella lo que le gusta es hacer Trabajo Social» (P87: FAM 3, 87:78, 72:72).

Por otro lado, aprenden a relacionarse, a convivir en contextos reales con experiencias diferentes de la vida social, a la vez que están estudiando sus asignaturas:

«Pienso que sí, que tiene relación. Pero primero creo que les (.) como aprenden cosas, o sea en casa a lo mejor no lo pueden aprender; o sea (.) el tener una convivencia, el ayudar a los demás, el aprender cosas diferentes y relacionadas con lo que están estudiando, pues pienso que sí, que tienen mucha relación» (P87: FAM 1, 87:79,74:74).

5.7.5. Familias. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio

Las madres asignan al orientador diferentes roles: [1] promotor, [2] desarrollador de proyectos en sus materias y [3] embajador del ApS fuera del centro:

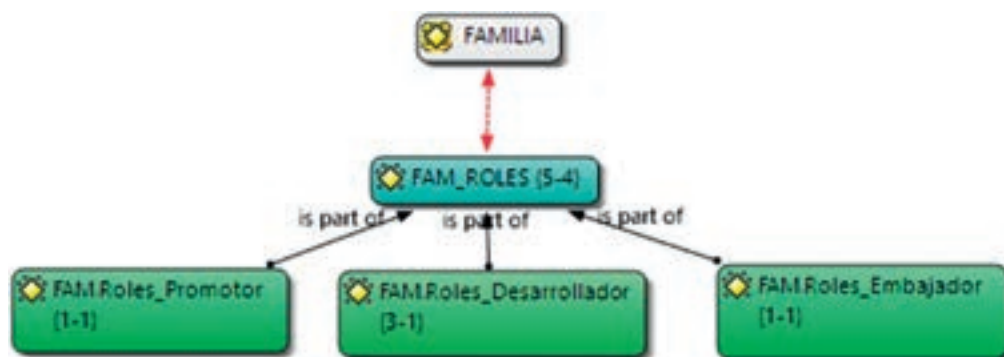


Ilustración 57. Familias. Roles del orientador educativo en el ApS.

- *Promotor del ApS*

El orientador es considerado por las madres como un promotor del ApS que se practica en el IESMC. Es él quien informa al AMPA sobre los proyectos de ApS que se desarrollan en el centro, haciéndoles partícipes en ellos:

«[...] ha subido aquí a informarnos y a preguntarnos, y es el que nos ha explicado todo, en qué consiste esto y es más, una de las madres ha estado trabajando en el taller de prensa que llevaba orientador y qué pena que no esté aquí (.) pero que esa madre ha estado trabajando con orientador en el taller de prensa y muy bien, vamos, le ha ayudado, le ha explicado todo, o sea, la verdad que sí, o sea, tenemos relación de hablar con él» (P87: FAM 1, 87:37, 107:107).

- *Desarrollador de ApS en sus materias*

Las madres también manifiestan tener conocimiento del desarrollo del ApS en las materias que imparte el orientador:

«En educación para ciudadanía [...] campaña de juguetes, sí» (P87: FAM 1, 87:104, 184:184).

«Psicología» (P87: FAM 2, 87:108, 188:188).

«Esa también la lleva» (P87: FAM 3, 87:106, 186:186).

- *Embajador del ApS*

«[...] hay gente que lo conoce también. Este año ha dado una charla ahí, en el Margarita, me parece. También hubo gente que fue a verle, y sí, sí se va oyendo (.) se conoce. No tanto, o sea, no mucho, se debería de conocer más» (P87: FAM 1, 87:47, 128:128).

5.7.6. Familias. Modelo de orientación educativa

En las respuestas de la familia se hace referencia al trabajo en equipo como forma de trabajo del orientador.

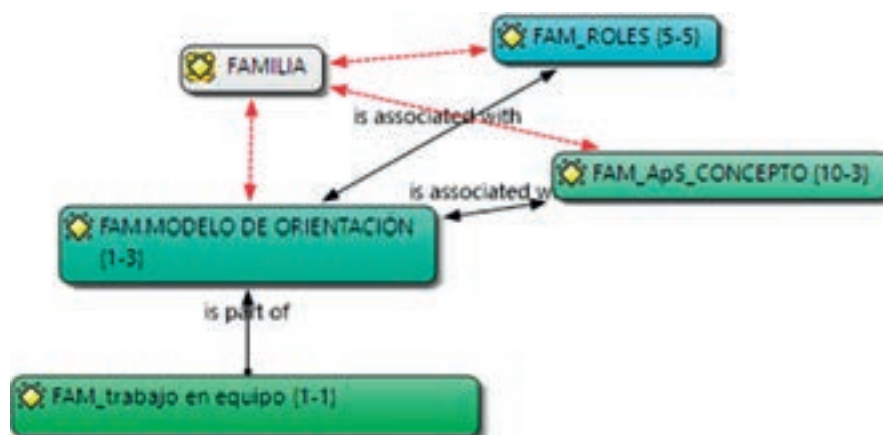


Ilustración 58. Familias. Modelo de orientación educativa.

- Trabajo en equipo

«Más que un particular, es un equipo» (FAM_3) «Y para cada taller lo hace uno» (FAM_1)
«Los de Lengua, los de Matemáticas, todos» (FAM_1) (P87: FAM- 87:96, 149:153).

5.7.7. Familias. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio

Las madres refieren diversos condicionantes para el desarrollo de las acción orientado-ra en el ApS. Se organizan las citas en torno a dos subcategorías [1] cultura de participa-ción en el centro y [2] cultura de ApS en el entorno. Como se puede observar, hay una diferencia significativa en la percepción del centro como condicionante:

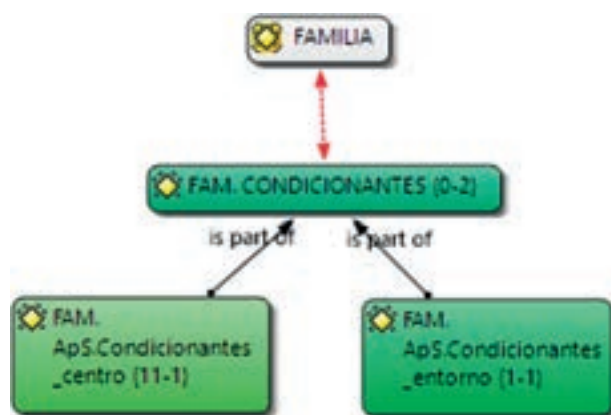


Ilustración 59. Familias. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.

- Cultura de participación en el centro

Una madre señala como condicionante para el desarrollo de ApS por parte del orien-tador, los resultados del ApS medidos a través de la participación e implicación de los alumnos en los proyectos que se desarrollan:

«Los resultados. Está claro que los niños cada año se involucran más en las cosas. Entonces, decir que tienen el apoyo, o que les orientan, que para todo eso hay un trabajo (.) y es eso, que cada año los niños se metan en más talleres, quieran hacer participar más en las jornadas solidarias y todo esto. Yo pienso que es eso» (P87: FAM_3, 87:42, 114:114).

Esta cultura de participación impregna a todos en el centro: alumnado, profesores y familias:

«yo la verdad que sí, yo también me apunto a todo lo que puedo, lo que el tiempo me deja, también me gusta mucho participar, yo como madre (.) mi hijo es un poco más tímido y reacio pero aún así siempre participa en alguna cosa, siempre le gusta participar. Este año ha sido en los talleres» (P87: FAM_3, 87:2, 13:13).

«[...] y mi hija ante todo, esa se apunta a todo lo que [...] a todo lo que sale, a todo lo que pueda hacer, A todo se apunta, es que lo disfruta y le gusta, se siente muy bien,

yo la veo cuando lo hace que está muy contenta, y nada, para adelante» (P87: FAM_3,87:5, 11:11).

«hay mucha gente muy implicada, muy solidaria». (FAM_1) «Hay mucha gente, muchos profesores involucrados [...]». (FAM_3) «Bueno, la niña esos días está que no respira siquiera, no le da tiempo de todo lo que hace» (FAM_2) (P87: FAM - 87:95 140:144).

- *Cultura del ApS en el entorno*

Las madres mencionan la buena acogida de estas iniciativas por la localidad. Hablan de la relevancia de proyectos concretos, como el banco de sangre, con una gran difusión por parte del centro e implicación y satisfacción por parte de todos:

«Yo creo que bien, sobre todo la de, cuando hicieron lo de la sangre. Yo lo digo porque mi hija lo hizo el primer año, tuvo una difusión grandísima». (FAM_2) «Sí, tuvo mucha difusión» (FAM_3).

«Y la gente estuvo muy contenta. Además, se enteró la gente (.) porque es que lo vocearon por todos los sitios. Se pusieron ahí en la Rambla con los carteles». (FAM_2) «Y en el hospital» (FAM_3).

«Y en el hospital... pegaron carteles por todo Coslada, por los árboles, por todos los sitios; o sea, se movieron mucho» (FAM_2).

«Bailaron [...] las niñas bailaron y claro, la cámara de televisión pues claro, le dijeron, se desvía, entonces ya explicaron a las niñas por qué bailaban allí para todo [...] para llamar la atención, que la gente tenía que donar sangre porque se necesita. Sí, sí, en Telemadrid salieron» (FAM_3) (P87: FAM 87:113, 154:159).

5.7.8. Familias. Lecciones aprendidas

En la figura que aparece más abajo se representan las dos subcategorías en las que se ha organizado las respuestas de la familia: [1] ApS y metodología, y [2] ApS y orientador educativo:

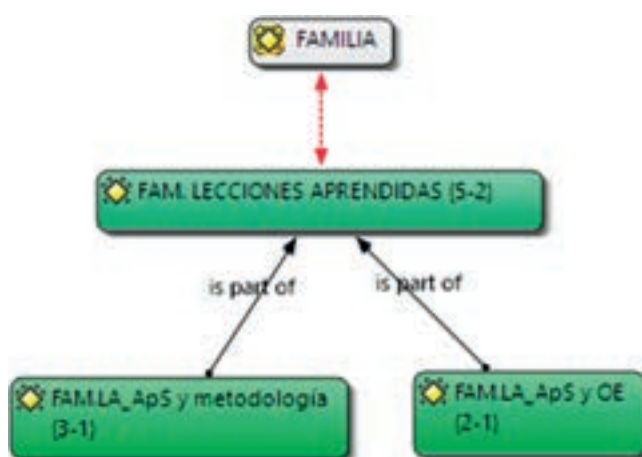


Ilustración 60. Familias. Lecciones aprendidas.

- *ApS y metodología*

Las madres son conscientes de que se utilizan diversas orientaciones para introducir y motivar la puesta en marcha del ApS en los centros, partiendo de una incor-

poración progresiva y mostrando ejemplos de otros centros que desarrollan estas propuestas:

«Pero poquito a poco se puede ir introduciendo en el centro y decir, pues a ver este tiempo vamos a dedicarlo a esto, y este otro tiempo a esto otro, y así va al final, va cogiendo cosas y van saliendo (.) van saliendo, porque lo de, imagino que los talleres es así, es así, porque bueno, en el tiempo que tenemos aquí de tutoría o de no sé qué, pues vamos a empezar los talleres» (P87: FAM_3, 87:114, 176:176).

«Sí, también, pues contarles casos que han sido positivos en otros centros y, yo qué sé, a lo mejor con videos o con historias que les, pues eso, que ahora desgraciadamente, a ver, la vida es muy dura y hay muchos chavales que están solos porque los padres trabajan y es verdad que la orientación y esto del aprendizaje-servicio, todo eso les hace como más humanos, y a lo mejor lo que en su casa, no porque los padres no sepan hacerlo, sino porque no tienen ni tiempo. Pues aquí, con la orientación, con el instituto (.) pues es verdad que haciendo estas cosas aprenden mucho» (P87: FAM_2, 87:94, 118:118).

- *ApS y el orientador*

Se define aquí la necesidad de profesionales con conocimientos, motivaciones y con visión para hacer cambios y mejoras en los centros:

«Yo creo que es necesario; en un instituto es necesario alguien que no sea, por ejemplo, el tutor o el profesor, alguien así, aparte que tenga otra visión de las cosas. Vamos, yo lo veo importante» (P87: FAM_3, 87:92, 110:110).

Sobre las competencias del orientador, las madres identifican aspectos a tener en cuenta a la hora de poner en marcha proyectos de ApS en un centro:

«Pues estar muy involucrada, saber escuchar mucho y::: no sé, tener paciencia con los niños, porque a veces también, cómo le das el mensaje a los niños [...] ellos te responden de esa manera» (P87: FAM_3, 87:43, 116:116).

5.8. Entidades comunitarias

A continuación se presentan los resultados del análisis del discurso de 2 personas externas al IES, que colaboran en el desarrollo del ApS en el IESMC.

La figura mostrada más abajo representa las categorías de análisis en las que se ha organizado el discurso: [1] concepto, [2] experiencia en ApS, [3] relación ApS y OE, [4] ámbitos de OE, [5] roles del orientador, [6] modelo de intervención, [7] condicionantes y [8] lecciones aprendidas.

A continuación se presenta una ilustración con las categorías y subcategorías en las que se organiza el discurso de las entidades comunitarias relacionado con el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.

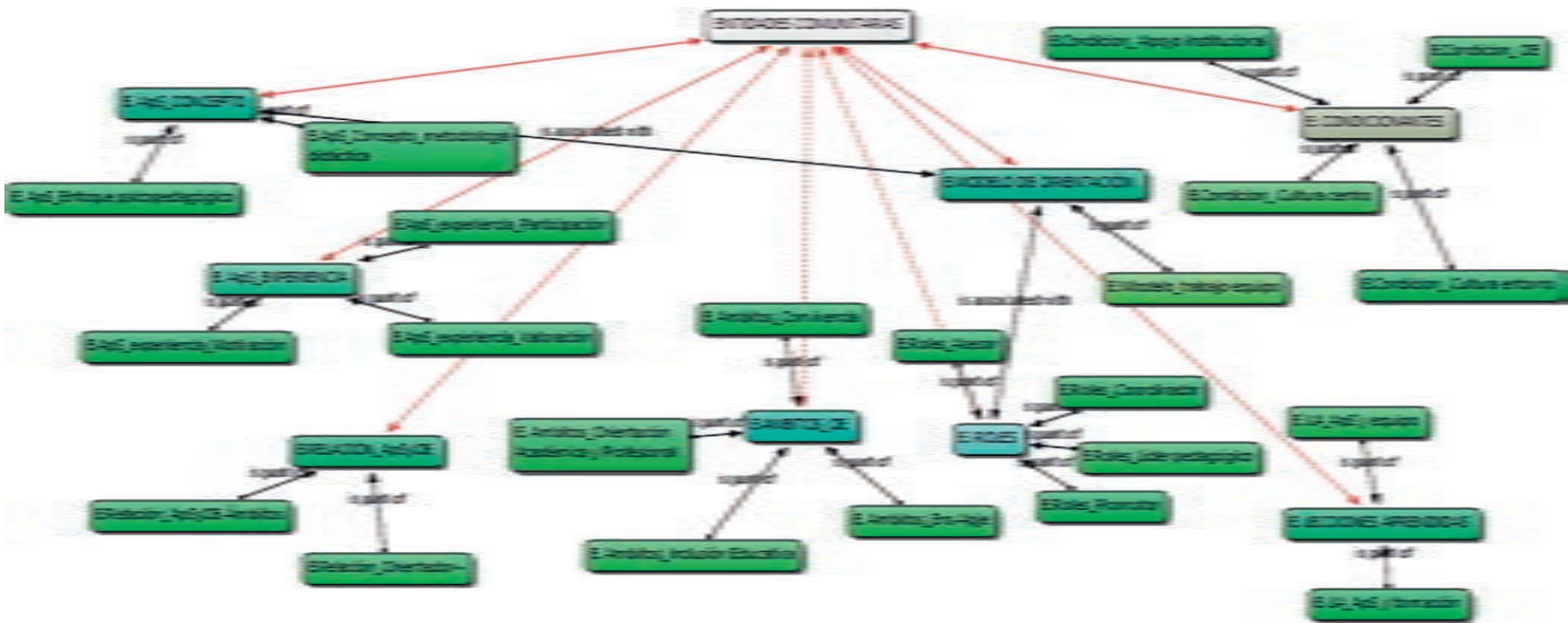


Ilustración 61. Categorías y subcategorías. Entidades comunitarias

5.8.1. Entidades. Concepto de aprendizaje-servicio

La figura que se muestra a continuación representa las respuestas de las entidades, que se agrupan en 2 subcategorías: [1] metodología didáctica y [2] enfoque psicopedagógico:



Ilustración 62. Entidades. Concepto de ApS.

- *Metodología didáctica*

Como metodología didáctica, en la medida en que orienta el procedimiento a seguir a la hora de plantear actividades de carácter solidario.

Se destaca el valor del ApS como metodología que ha posibilitado conectar con los jóvenes, aumentando su interés por participar en actividades de la localidad:

«[...] una metodología que nos ha permitido aumentar bastante el interés por participar de los adolescentes. Nosotros desde, bueno, mi servicio está en la Concejalía de Juventud. Trabajamos con población joven y habitualmente nos cuesta bastante moverlos o involucrarlos en determinados proyectos. Y sin embargo, con esta metodología, sobre todo para mí, lo más importante es que ha conseguido movilizar la participación» (P23: ENTIDAD, 1, 23:1, 35:35).

«[...] es importante porque es una plataforma para concienciar de lo que estamos trabajando, y para estimular a los jóvenes para que participen en actividades de voluntariado» (P88: ENTIDAD_2 - 88:1,6:6).

«[...] sí, muchas veces tenemos inquietudes para colaborar pero no sabemos cómo dirigirnos y cómo hacerlo, el aprendizaje-servicio te enseña, si tú tienes, si tienes intención de ayudar a algún colectivo, sabes cómo lo tienes que hacer [...]» (P88: ENTIDAD_2 - 88:15, 36:36).

- *Enfoque psicopedagógico*

El ApS es considerado un enfoque motivador para desarrollar la orientación educativa, puesto que implica una apertura del Departamento, más allá de los ámbitos tradicionales, abriendo posibilidades de intervención desde la conexión con la realidad:

«visión más abierta de lo que se puede hacer desde un Departamento de Orientación, (...) una herramienta que te proporciona posibilidades de, de desarrollar las

habilidades de los alumnos de otra manera, de una manera mucho más impactante y mucho más atractiva para los alumnos» (P23: ENTIDAD_1 - 23:53, 117:117).

«Hombre, yo creo que por las características y lo que es la orientación, para mí la orientación es a todos los niveles, no solamente a nivel académico [...]» (P88: ENTIDAD_2 - 88:21,32:32).

5.8.2. Entidades. Experiencia en aprendizaje-servicio

La siguiente figura representa los elementos más significativos de la experiencia de las entidades en el ApS. Se organiza esta categoría en 3 subcategorías relacionadas: [1] motivación, [2] participación y [3] valoración de la experiencia:

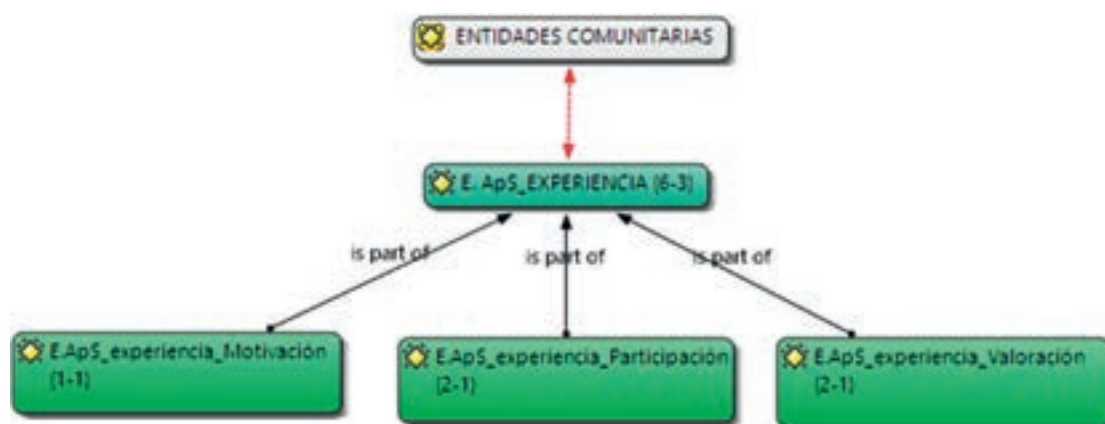


Ilustración 63. Entidades. Experiencias en ApS.

- *Motivaciones para participar*

Entre las motivaciones señaladas por las personas entrevistadas, se evidencian dos aspectos. Por un lado, como resultado de una formación recibida, y por otro, como respuesta a una iniciativa planteada. En algunos casos, poner en marcha esta experiencia despierta interés y supone una oportunidad en las entidades:

«[...] yo conocí el ApS en el año 2008 en un congreso y en aquel momento me pareció algo maravilloso, pero muy difícil de llevar a la práctica porque los centros educativos los veía yo como difícilmente atraíbles por ello, en el sentido de que lo iban a vivir como algo que les iba a dar mucho trabajo, no sé. Y a la vuelta de tres años, un centro, el instituto Miguel Catalán fue el que propuso una experiencia que de algún modo era aprendizaje-servicio, y así fue como empezamos» (P23: ENTIDAD_1 - 23:2, 37:37).

«[...] No tenemos conocimiento del ApS para nada, pero la técnico de voluntariado del Ayuntamiento de Coslada, se puso en contacto con nosotros y nos dijo que si queríamos participar en esta aventura y le dijimos que por qué no, que todo lo que sea nuevo y sea bueno para la asociación ahí vamos a estar nosotros. Y comenzamos en, pues tomando contacto con todas las personas implicadas dentro del aprendizaje-servicio, pues con orientador, con profesoras que también participaban ahí en el Miguel Catalán [...]» (P88: ENTIDAD_2 - 88:2,8:8).

- *Participación en ApS*

Ambas entidades destacan el alto nivel de participación en los proyectos de ApS del Miguel Catalán. En estas experiencias se hace evidente la relación con el orientador educativo, apoyando en la marcha y desarrollo de estas actuaciones:

«Mi papel (.) desde fuera del instituto ha sido conseguir las entidades colaboradoras [...] Para mí era más sencillo ir buscando qué necesidades tenían las entidades que pudieran conectar con aquellos temas o asignaturas que a los profesores les interesara desarrollar con metodología de ApS. (hhh)Y luego, por otra parte, pues claro en el centro han trabajado toda la motivación del alumnado y todo lo que eran los aprendizajes teóricos que luego se iban a volcar en la experiencia práctica» (P23: ENTIDAD_1 - 23:4, 45:45).

«[...] Lo primero que decidimos fue organizar unas jornadas sobre Alzheimer, en las que, para los alumnos y familiares que participaban allí en el instituto [...]» (P88: ENTIDAD_2 - 88:2,8:8).

- *Valoración de la experiencia*

La valoración de la experiencia es positiva, con importantes aportaciones para la entidad y para las personas. Supone un enriquecimiento del servicio que prestan, por un lado, por la satisfacción de la labor realizada y por otro, porque son una ayuda para esta tarea:

«[...] ha aportado sobre todo frescura, porque a ellos les encanta trabajar, de hecho este año me preguntan, bueno ¿y este año no van a venir los niños? [...]» (P88: ENTIDAD_2 - 88:18, 40:40).

«[...] entonces, para mí me ha ayudado muchísimo las sesiones con los enfermos. Porque mientras están con uno yo estoy trabajando con otro de una forma mucho más individualizada, mucho más personalizada con el enfermo. Mientras tanto ellos se lo estaban pasando bien por otro lado, porque vamos trabajando dos a dos, a mí me encanta trabajar con ellos [...]» (P88: ENTIDAD_2 - 88:19, 44:44).

5.8.3. Entidades. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa

La información proporcionada por las representantes de las entidades comunitarias deja claro que existe una relación del ApS con los siguientes temas:[1] ámbitos de la orientación y [2] el rol del orientador.



Ilustración 64. Entidades. Relación entre ApS y orientación educativa.

- *Relación con los ámbitos de la orientación educativa*

El ApS es considerado una herramienta para la orientación académica y profesional, que les permite proyectar sobre las experiencias de ApS sus competencias en un contexto real, como es el ejercicio de una profesión:

«[...] herramienta para potenciar la orientación en cuanto a la elección de carreras profesionales o de salidas profesionales. Y también un poco para poner a prueba todas estas habilidades y competencias que de algún modo hay que desarrollar, pero que parece que en el día a día en el aula al final nunca hay tiempo de desarrollar» (P23: ENTIDAD_1 - 23:19, 75:75).

- *Relación con el rol del orientador educativo*

Por otro lado se señala la relación con las actuaciones del trabajo del orientador, como una forma de enfocar su trabajo, desde un enfoque práctico y conectado con la realidad:

«Pues los orientadores en general lo ven con bastante entusiasmo, en algunas ocasiones les cuesta movilizar al profesorado, pero lo ven con bastante entusiasmo (.). Y además sienten que tiene mucha utilidad, o sea, que realmente tiene un impacto sobre los alumnos de mucho interés para ellos. Y tiran, y tiran y de hecho casi todos los centros empiezan con una experiencia y al cabo del tiempo van sumando más. O sea, van consiguiendo contagiar a otros profesores para que también quieran ponerlo en marcha». (P23: ENTIDAD_1 - 23:34, 125:125).

«Yo creo que sí, para mí, sí, es la pieza clave. Vamos, no es por menospreciar a un profesor de Matemáticas, pero no veo ningún sentido que un profesor de Matemáticas decida utilizar esa asignatura en aprendizaje-servicio, Orientación sí» (P88: ENTIDAD_2 - 88:12, 30:30).

5.8.4. Entidades. Ámbitos de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio

Se evidencia en el discurso de los dos representantes de las entidades la contribución del ApS a los ámbitos de: [1] convivencia, [2] inclusión educativa, [3] proceso de enseñanza-aprendizaje y [4] orientación académica y profesional:

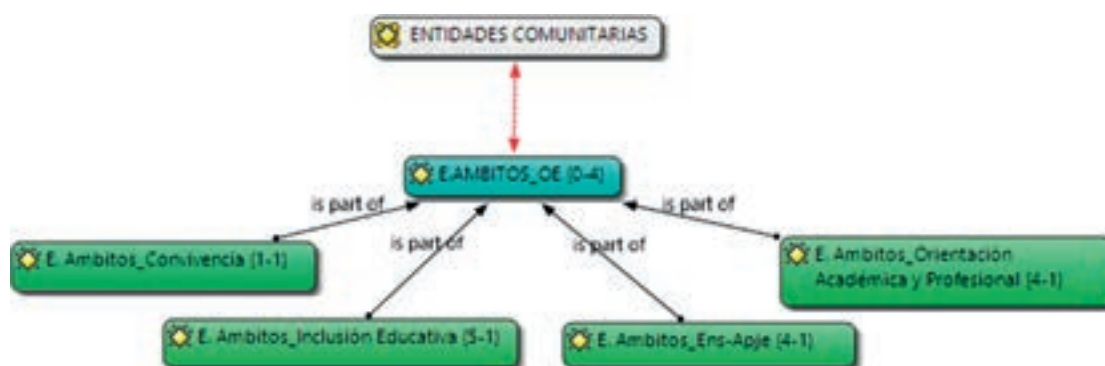


Ilustración 65. Entidades. Ámbitos de la orientación educativa en el ApS.

- *Convivencia*

La relación con la convivencia escolar aparece en el discurso de las entidades por la contribución que el ApS hace para mejorar la percepción que pueden tener los compañeros sobre un alumno y para mejorar, por tanto, las relaciones entre ellos:

«[...] están peor valorados por sus compañeros y, de repente, en este tipo de proyectos se les da la oportunidad de sacar esas habilidades que nunca se ven, y también de que sus compañeros les vean de otra manera, porque arriman el hombro para hacer algo. Porque a lo mejor la consideración que en general el grupo podría tener de él era, o de ella, era muy negativo, y de repente descubres que fulanito, oye, que mira que participa, que escucha, que presta atención, que es capaz de contar algo a otros [...].» (P23: ENTIDAD_1 - 23:64 , 144:144).

- *Inclusión educativa*

El ApS da cabida a alumnos desenganchados del proceso educativo. El efecto contagio de otros compañeros, la obligatoriedad a participar en algunos proyectos y la funcionalidad de lo que aprenden, actúan como elementos motivadores para estos alumnos:

«Da cabida a otros alumnos [...] Cuando otros compañeros suyos que sí deciden participar, empiezan a participar y cuentan lo que hacen, cómo se sienten y tal (.) muchos de estos, de repente se empiezan a plantear que ellos van a ser, que también van a ir a participar, y eso nos ha pasado en bastantes ocasiones» (P23: ENTIDAD_1 - 23:36, 140:140).

«Yo creo que es una manera muy brillante de motivar a alumnos que están totalmente desahuciados o totalmente desinteresados por ir a clase y por aprender. Entonces tú les pones sobre la mesa una manera de que lo que van a aprender tenga un significado y sea útil para algo. Porque cuántas veces no nos dicen, ¿y esto para qué me tengo que, esto para qué sirve? no::: Mi hijo me dice muchas veces para qué me tengo que estudiar esto, si esto es una tontería, esto no sirve para nada, me dice, si es cultura general [...].» (P23: ENTIDAD_1 - 23:38, 146:146).

El ApS permite a todos los alumnos desarrollar sus habilidades y tener experiencias escolares de éxito. Todo ello se traduce en mejora en la percepción de sí mismos y en la que tienen los demás:

«[...] de repente, en este tipo de proyectos se les da la oportunidad de sacar esas habilidades que nunca se ven y también de que sus compañeros les vean de otra manera, porque arriman el hombro para hacer algo, porque a lo mejor la consideración que en general el grupo podría tener de él era, o de ella, era muy negativo, y de repente descubres que fulanito, oye, que mira que participa, que escucha, que presta atención, que es capaz de contar algo a otros y lo hace, y lo hace bien. Entonces, yo creo que sí» (P23: ENTIDAD_1 - 23:37, 144:144).

«[...] los padres estaban sorprendidísimos, y ellos también se sintieron fenomenal porque les aplaudieron, ¿sabes? Como de repente que nadie nunca me ha agradecido de esta forma que haya hecho algo por otros, no::: entonces se sintieron súper, súper bien» (P23: ENTIDAD_1 - 23:40, 152:152).

- *Proceso de enseñanza-aprendizaje*

El ApS es percibido como una herramienta para el asesoramiento del orientador sobre la inclusión de contenidos esenciales relacionados con valores y desarrollo personal en las programaciones de las materias:

«[...] servir al orientador como herramienta para conseguir que los profesores tengan más presente esa otra parte que no es la académica en sí misma, sino toda una serie de aprendizajes que se supone que los centros educativos deben trabajar con los alumnos, y que muchas veces se quedan ahí, en el tintero» (P23: ENTIDAD_1 - 23:20 ,75:75).

En relación al proceso de enseñanza aprendizaje, los representantes de las entidades resaltan la conexión del ApS con los contenidos de las materias:

«[...] esto desde Filosofía y Ciudadanía se plantea como aprendizaje de base, el aprender a ser un ciudadano activo y comprometido en el marco de la democracia, y qué significa en democracia ser un ciudadano [...]». (P23: ENTIDAD_1 - 23:62, 138:138)

Es un cambio en la forma de percibir al alumno por parte del profesor:

«Además, hace que los profesores realmente se interesen por sus alumnos como personas, no solamente en cuanto a lo académico, sino como personas» (P23: ENTIDAD_1 - 23:23, 77:77).

- *Orientación académica y profesional*

Para estos informantes, el ApS supone una forma de enfocar la orientación académica y profesional desde la toma de contacto con experiencias profesionales reales que favorecen el autoconocimiento y la puesta en marcha de competencias relacionadas con el mundo del trabajo.

Representa una forma de organizar las actividades de orientación académica y profesional desde un enfoque práctico y real. Los alumnos viven el ejercicio de una profesión:

«[...] realmente pone a los alumnos en contacto con la realidad, o sea, que (.) muchas veces las orientaciones vocacionales se hacen demasiado teóricas, te cuentan a través de test o de otro tipo de herramientas (.) yo creo que lo que te aporta es la posibilidad de que de una forma vivencial puedas descubrir habilidades que tienes y que no sabías, o intereses que no sabías que tenías. O sea (.) que te da una oport-

tunidad en cuanto a la orientación de abrir tu mente a opciones que a lo mejor nunca te habías planteado» (P23: ENTIDAD_1 - 23:54, 117:117).

Son experiencias profesionales que les ayudan a clarificar sus intereses:

«Por supuesto, porque las vivencias que tienen los chicos cuando realizan los servicios en las ONG les dan pistas sobre lo que les gustaría ser y lo que no también, (.) O sea, hemos tenido en algunos proyectos, por ejemplo el que hacemos el de biblioteca de pacientes en el hospital (.), hemos tenido alumnos que han ido pensando que ellos iban a querer trabajar en un mundo hospitalario [..]» (P23: ENTIDAD_1 - 23:17, 71:71).

A través del ApS se ponen en marcha una serie de competencias relacionadas con el mundo del trabajo:

«[...] una especie de simulacro de cómo si tú fueras a hacer un trabajo. En ese sentido te tienes que responsabilizar; o sea, si tú has dicho que te comprometes a hacerlo, te tienes que comprometer y tienes que mantener un grado de responsabilidad. Tienes que respetar a las personas que hay en la ONG y tienes que tomar la iniciativa en determinadas cosas; o sea, que todos ellos son habilidades que claramente son importantes de cara al mundo laboral» (P23: ENTIDAD_1 - 23:18, 73:73).

5.8.5. Entidades. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio

El rol del profesor de orientación educativa declarado por las entidades se ha organizado en las siguientes subcategorías relacionadas: [1] promotor, [2] coordinador [3] asesor y [4] líder pedagógico:



Ilustración 66. Entidades. Roles del orientador educativo en el ApS.

- *Promotor del ApS*

Como figura de impulso del ApS, motivando al profesorado para la incorporación del ApS en sus materias y para que conecten la enseñanza con lo que los alumnos desarrollan fuera del centro:

«Bueno, yo creo que el orientador hace un gran trabajo de motivación del profesorado para la aplicación (.) de esta metodología, y también les ayuda a conectar, digamos, los contenidos que trabajan en el aula con lo que van a poder hacer fuera los alumnos no::: (.) Yo creo que es fundamentalmente un papel de motivación(.) El orientador me parece esencial para eso, aunque luego hay profesores que tienen una capacidad de entusiasmarse importante y cuando les cuentas cómo funciona, rápidamente maquinan algo; pero esos son menos. Yo creo que necesitan; o sea, que el orientador es una figura de impulso que da un impulso a los proyectos» (P23: ENTIDAD_1 - 23:7, 53:53).

- *Coordinador del ApS*

El orientador es visto como nexo de unión entre las entidades y el centro. Las primeras actuaciones son puestas en marcha en colaboración con el orientador, ya que es la conexión con las materias, poniendo en conocimiento del profesorado las posibilidades de desarrollo del ApS en el entorno:

«Los orientadores son los que, digamos, mantienen el nexo de conexión conmigo y los primeros pasos los damos entre los dos; o sea, ellos me dicen, tengo un profesor interesado, o en esta asignatura querríamos hacer algo. Es el orientador el que me lo transmite (.). Yo entonces empiezo a rastrear en la zona a ver qué ONG de ese tema hay y hablo con ellos para ver qué les parece bien, les explico a las ONG cómo funciona la metodología y cómo funcionaríamos y luego volvemos otra vez al instituto y ya trabajamos, armamos el proyecto con el profesor» (P23: ENTIDAD_1 - 23:8, 55:55).

«es el nexo, entonces ella se puso en contacto con orientador y orientador nos dijo, oye, por qué no hacemos esto que a la profesora de Biología le parece interesante. Digo, vale. A partir de ahí presionamos. Son diferentes demandas que parten desde el propio centro y llegan a orientador y orientador las gestiona, y orientador por ejemplo (.) pues se puso en contacto con, me imagino, con la voluntaria del Ayuntamiento y ellos se pusieron en contacto con nosotros; o sea, que el proceso fue un poco así [...]» (P88: ENTIDAD_2 - 88:9, 24:24).

- *Asesor del profesorado*

Como asesor del profesorado en la parte curricular del ApS, el orientador ofrece información sobre la conexión con los contenidos de las asignaturas, la relación con la norma curricular, los aspectos organizativos a nivel de centro y la motivación y trabajo en el aula:

«[...] él aporta la parte curricular, que es en la que yo no me muevo porque yo desconozco cómo conectan ellos el programa de su asignatura para que entre dentro del programa de centro. En fin, todo ese intríngulis de la legalidad, del funcionamiento de las materias en los institutos, yo lo desconozco. Entonces él cuenta un poco cómo puedes integrar el ApS dentro de tu programa de asignatura, toda esa parte, o cómo trabajar la motivación de los alumnos desde el aula. Él aporta eso que es lo que hace normalmente (.) y yo apporto pues la otra parte, la que hacemos desde afuera, cómo localizar entidades que puedan tener interés y conectar con las asignaturas» (P23: ENTIDAD_1 - 23:27, 103:103).

- *Líder pedagógico del ApS en el centro*

Como promotor, organizador, dinamizador y motivador del ApS en el centro, el orientador es la referencia y eje en torno al cual giran las propuestas de ApS en el centro:

«Pues yo creo que es un poco el alma». (P23: ENTIDAD_1 - 23:21, 77:77)

«[...] que tira; o sea, que es una fuerza que mueve al centro a hacer cosas nuevas, a intentar mejorar en el día a día» (P23: ENTIDAD_1 - 23:22, 77:77).

«Hombre, yo creo que es la pieza central, que es la que mueve e interrelaciona a todos los que vamos a trabajar con él. Para mí es la pieza central» (P88: ENTIDAD_2 - 88:10, 26:26).

«[...] si no hay una mente clara en eso, difícilmente se puede llevar a cabo, y el orientador yo creo que sí que, en este caso orientador, sí que lo tuvo. Y me imagino que sus comienzos fueron complicados, para intentar arrastrar a toda la gente que hay en aprendizaje-servicio. Pero a partir de ahí todo se ha hecho, entonces (.) sí que es verdad que es un punto de referencia [...]» (P88: ENTIDAD_2 - 88:20, 46:46).

5.8.6. Entidades. Modelo de orientación educativa

La figura representa las citas asociadas a la subcategoría [1] trabajo en equipo:

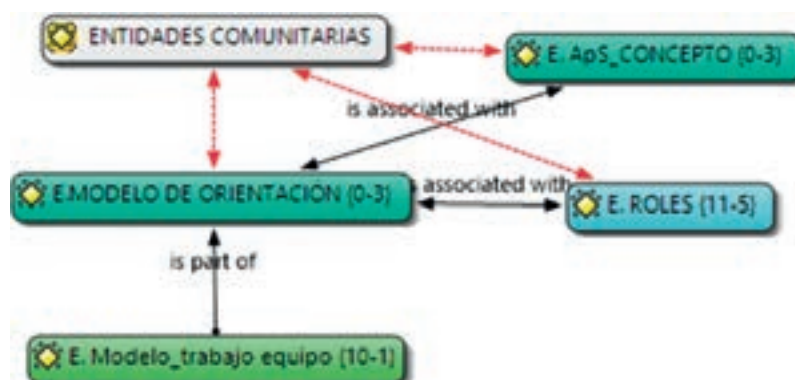


Ilustración 67. Entidades. Modelo de orientación educativa.

- *Trabajo en equipo*

Las entidades sitúan la intervención del orientador en un modelo de trabajo en equipo, de equipo interdisciplinar conformado entre personal interno y externo al centro. Destacan este aspecto como clave para el éxito del ApS en el IESMC:

«Bueno en el Miguel Catalán, lo que ha sucedido es que hemos logrado hacer un equipo real, interdisciplinar de gente procedente de distintos organismos. Y gracias a eso hemos logrado el impulso tan grande que ha tenido el ApS en el centro» (P23: ENTIDAD_1 - 23:3, 45:45).

Se destaca la buena conexión entre todos los implicados para el desarrollo de los proyectos:

«Tuvimos mucha conexión con la profesora de Biología, también Psicología, que de esas clases también la profesora de Biología, a través de una clase que tocaba el mundo de las demencias, y entonces (.) también interrelaciona mucho con nosotros y con orientador a la hora de plantear también [...] las Jornadas» (P88: ENTIDAD_2 - 88:8, 22:22).

5.8.7. Entidades. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio

Las siguientes son las subcategorías en las que se organizan las respuestas de las entidades en relación a los condicionantes en las actuaciones del OE en ApS: [1] cultura en el centro, [2] cultura en el entorno, [3] orientador educativo y [4] apoyo institucional:



Ilustración 68. Entidades. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.

- *Cultura de participación en el centro*

Las entidades señalan que en el IESMC coinciden profesores que comparten una forma de entender la educación, inquietudes y ganas de poner en marcha proyectos. Esto también se ve favorecido por la estabilidad del profesorado, que es esencial para dar continuidad a los proyectos:

«[...] se ha dado la circunstancia de que aquí hay un montón de profesores que coinciden en eso, y que quieren, que quieren involucrarse, y a pesar de que no tengan tiempo, a pesar de cómo está la situación del profesorado, bueno, en esta comunidad autónoma. Y no sé si en el país entero se consigue que eso tire para adelante (.) porque unos motivan a otros, o sea, son muchos, no es uno solo tirando de algo, son muchos que tiran [...]» (P23: ENTIDAD_1 - 23:25, 79:79).

«[...] entonces hemos conseguido que ese profesorado se mantenga y por parte del Ayuntamiento somos también personal público con plaza fija y nos hemos mantenido [...]» (P23: ENTIDAD_1 - 23:5, 49:49).

- *Cultura de participación en el entorno*

Desde las entidades se percibe que el entorno del IESMC apoya y se siente implicado en todas las actuaciones que se desarrollan en relación al ApS. Supone un orgullo

evidenciar los resultados y la repercusión del ApS en su localidad. El ApS forma parte del plan de trabajo de la Concejalía de Juventud del Ayuntamiento de la localidad:

«En Coslada, el Miguel Catalán es todo un referente (en ApS)» (P23: ENTIDAD_1 - 23:58, 128:128).

«[...] Sí, de hecho en el, bueno, el libro sobre la historia del ApS en España, aparecemos nosotros, que me hace mucha ilusión (.) ((sonríe)) Sí, sí, aparecemos nosotros (.) Como municipio somos los que hemos empezado así como a tirar más de la, porque experiencias en Madrid habría, había antes que nosotros, pero como al ser un municipio tan grande, también es más difícil articular, articular ese contagio, no::: a nivel de municipio, pero sí yo creo que así, nosotros [...]» P23: ENTIDAD_1 - 23:59, 131:131).

«Pues encantado, sí, ha respaldado desde el primer momento como una línea de trabajo, o sea ya está considerado como una línea de trabajo, una línea fuerza dentro de nuestro plan de acción de la Concejalía» (P23: ENTIDAD_1 - 23:60, 133:133).

- *El orientador educativo*

Las características del trabajo del orientador se consideran un condicionante para que éste pueda ejercer el rol de coordinador de los proyectos de ApS. Se hace referencia a la mayor disponibilidad de tiempo del orientador para las coordinaciones y seguimiento de los proyectos:

«[...] tienen más huecos libres para reunirnos y supervisar [...]» (P23: ENTIDAD_1 - 23:11, 63:63).

Por otro lado, se destacan las competencias del orientador en relación a su disposición, apertura y entusiasmo en relación al ApS. Desde las entidades se señala el Departamento de Orientación como un entorno abierto a todos, donde la distancia entre las personas se acorta y se establece una relación de apoyo para el desarrollo de las diversas actuaciones que se llevan a cabo, facilitando así el seguimiento en la propuesta de ApS:

«Pues yo creo que es una persona muy humana, o sea muy interesado por lo humano, por el aspecto humano de los alumnos, no::: porque estén bien emocionalmente. Todo el tema de emociones le preocupa mucho (.) y eso, claro, hace que los alumnos tengan otra actitud y otra receptividad (.) Y yo creo que su personalidad es fundamental en este caso (.) Que habrá otros orientadores que también harán muchas cosas en sus centros, pero la pasión que él pone en eso, hace que sea todo mucho más intenso» (P23: ENTIDAD_1 - 23:29, 113:113):

«[...] apertura y la facilidad con los que, con la que veo entrar y salir a los alumnos y preguntar o plantear cualquier cosa; o sea, es que entran buscando al profesor y le, como muy de tú a tú; o sea, como en el mismo, yo soy un profesor y tú eres un alumno pero somos dos personas y tú tienes una necesidad y yo te voy a responder, no hay problema; o sea, no es como que la distancia entre el profesor y el

alumno se acorta que es una cosa, una cercanía que no, que por ejemplo no veo en otros centros [...]» (P23: ENTIDAD_1 - 23:51, 109:109).

- *Apoyo institucional*

El equipo directivo del IESMC comparte la sensibilidad e inquietud hacia el ApS, que se traduce en apoyo para la puesta en marcha de propuestas metodológicas que impliquen cambios e innovación en el proceso educativo:

«[...] que tenga una sensibilidad por el voluntariado y que tenga unas inquietudes de hacer algo diferente que no lo tengan otros, y que el estilo de dirección le apoye, porque, claro, si la dirección no le apoya, por mucho que quiera hacer, luego va a ser muy difícil, entonces yo creo que va unido, un estilo de dirección activo en el que quiera innovar en la educación de los chavales, y luego que orientador más o menos tenga claro qué es lo que quiere hacer. Y a partir de ahí buscar los recursos es fundamental» (P88: ENTIDAD_2 - 88:11, 28:28).

5.8.8. Entidades. Lecciones aprendidas

Las respuestas de las entidades en torno a esta categoría se han organizado en dos subcategorías: [1] ApS y equipo y [2] ApS y formación:



Ilustración 69. Entidades. Lecciones aprendidas.

- *ApS y Equipo*

Las entidades señalan la importancia de formar equipo tanto dentro como fuera del centro, para poder poner en marcha los proyectos y que éstos sean sostenibles en el tiempo.

El orientador debe conocer los aliados con los que cuenta en el centro, con qué profesores pueden compartir sus inquietudes, intereses y, por tanto, animarse a incorporar esta metodología dentro de sus materias. Igualmente se hace imprescindible buscar aliados fuera, porque si no se produce un exceso de trabajo en los docentes, lo que dificulta la sostenibilidad de los proyectos:

«Bueno, yo lo primero que haría si fuera del Departamento de Orientación sería ver con qué aliados internos cuento; o sea, qué profesores pienso yo que podrían estar interesados (.) Eso sería por un lado (.) Y por otro lado averiguaría si en el entorno, a nivel municipal o a nivel de alguna ONG potente, puedo encontrar alguna entidad que vaya a ser aliada mía para iniciar el proyecto (.) Yo buscaría dentro y fuera, como dos, dos aliados [..]» (P23: ENTIDAD_1 - 23:55, 119:119).

«Pues sobre todo ponerlo en marcha [..], buscarte todos los recursos y todos los puntos de apoyo para empezar a poner. Porque ellos dicen, vale, yo lo quiero hacer, pero cómo. Pues tienes que ponerte primero, pues me imagino que (.) en contacto con la dirección y plantearle que tú quieres cambiar un poco cómo hacer esto y luego buscar la colaboración con los profesores y apoyos de instituciones que tengas en la zona [..]» (P88: ENTIDAD_2 - 88:17, 38:38).

- *ApS y formación*

La puesta en marcha de ApS requiere una formación sobre aspectos generales de esta metodología, como por ejemplo el conocimiento de experiencias que se están desarrollando en otros centros.

También se hace referencia a la importancia de explorar en el centro algunas de las experiencias de carácter solidario que se hayan puesto en marcha, como punto de partida, y buscar la conexión con el aprendizaje:

«[...] te ayuda a la hora de plantearte el proyecto, cómo hacerlo. Yo creo que una formación básica mínima sí que estaría bien [...]. Tú eres un orientador interesado por hacer tu trabajo, seguro que en tu centro se ha llevado a cabo alguna experiencia que de algún modo, tenga una conexión. No vas a empezar de cero. Algún ApS has tenido que hacer, de carácter solidario (.). Todos los centros han hecho algo alguna vez en su vida. Entonces (.) también esa es una forma de empezar, rescatar a ver dónde, qué se ha hecho en este centro de temas solidarios o lo que sea, y ver de ahí cómo tirar para darle forma y aplicar el ApS» (P23: ENTIDAD_1 - 23:57, 123:123).

Capítulo 6.

Discusión y conclusiones

«No basta con educar al niño para sí, ni para su país, ni para vivir; es necesario educarlo para los demás, para el mundo, y para convivir»

BETUEL CANO

De acuerdo a Taylor y Bogdan (1984), el investigador pasa de la descripción a la interpretación a través de conceptos que se han ido desarrollando mediante un estudio cuidadoso de los datos. En este trabajo, el estudio de cada categoría y subcategoría en los participantes y las relaciones establecidas entre ellas ha permitido profundizar e ir más allá de los datos, posibilitando su interpretación, para ahora poder establecer unas conclusiones.

En todo este proceso, es clave la revisión de la literatura y el marco teórico definido, que en este caso se presenta en la primera parte del estudio. Se considera que el modo en que uno interpreta los datos depende de los supuestos teóricos que ha asumido (Taylor y Bogdan, 1984). Por eso, el marco teórico elaborado a partir de la literatura sobre los objetos de estudio, ApS y orientación educativa, ha sido un punto de partida y referente para la interpretación de los resultados, y ahora el marco bajo el que se elaboran las conclusiones de la investigación.

En este capítulo se presentan las conclusiones del estudio en base al marco teórico, los datos de contextualización y las percepciones de los participantes, que permiten dar respuesta a las preguntas del estudio.

Se cierra el capítulo con la descripción de las implicaciones del estudio, sus limitaciones y recomendaciones para futuros estudios sobre el tema.

6.1. Conceptualización compartida y psicopedagógica del aprendizaje-servicio

Conceptualizar es dotar de significado a las experiencias; dar cuenta de una parte de la realidad destacando aquellos aspectos que ayudan a singularizar un fenómeno. En este

estudio se asumió la existencia de múltiples conceptualizaciones del ApS que generan diversas perspectivas, por lo que llegar a un consenso se convierte en una labor compleja (Puig et al., 2007).

Campo y Labarca (2009) destacan el papel que juegan las representaciones sociales sobre las actuaciones que desarrollan. Las personas actúan en función de las representaciones que tiene sobre la realidad. No responden simplemente a estímulos o exteriorizan los guiones culturales, sino que el significado determina su acción. Además, y partiendo de Blumer (1989), los citados autores señalan que estos significados son productos sociales que surgen durante la interacción, y que la interpretación que hacen las personas supone una acción continua de dotar de significados. Las personas están continuamente interpretando y definiendo a medida que pasan por situaciones diferentes, configurándose, a su vez, múltiples representaciones de la realidad.

Por otro lado, es necesario compartir el mismo lenguaje y la misma conceptualización para establecer una relación de colaboración. Es francamente difícil que se produzca productivamente esta relación si existe una considerable distancia entre las percepciones de los orientadores y las del resto de los docentes con los que trabaja, sin que haya paralelamente procesos de acercamiento (Domingo y Hernández, 2008). Las diferencias en las percepciones pueden traducirse en una falta de cooperación, de comunicación, de confianza o una combinación de todos, lo que dificulta significativamente el desarrollo de la función orientadora.

La literatura destaca la diversidad conceptual del ApS: aprendizaje más servicio, actividad compleja, programa de intervención, filosofía y pedagogía (Puig, et al., 2007). Por otro lado, y de acuerdo a Tapia (2010a), el ApS puede ser visto simultánea o alternativamente como un proyecto, experiencia o práctica; una metodología didáctica o estrategia pedagógica; y una pedagogía. A su vez, esta autora hace referencia al ApS como un modelo o programa de desarrollo comunitario, una filosofía.

Los resultados de este estudio permiten concluir dos aspectos de especial interés en relación a esta categoría. Por un lado, los informantes coinciden en la multiplicidad conceptual del ApS (Puig, 2009; Tapia, 2008b); en los discursos se evidencia una conceptualización compartida del ApS como aprendizaje vinculado a servicio, metodología didáctica, programa de intervención, programa de centro y enfoque educativo, que evidencia la concordancia con la literatura revisada. Por otro lado, el presente estudio evidencia la relación conceptual entre ApS y orientación educativa, al plantear una nueva forma de entender esta metodología desde un enfoque psicopedagógico y una forma de abordar el trabajo del orientador. En este sentido, la conceptualización compartida del ApS se considera un aspecto clave en el desarrollo de la actividad del orientador en un centro, ya que, tal como se ha señalado, compartir significados es básico para compartir actuaciones.

A continuación se presenta una tabla con las subcategorías en la que se ha organizado el discurso de los participantes en este estudio, que permite evidenciar la coincidencia de significados:

Subcategoría	Participantes						
	Orientador Educativo	Director	Profesorado ApS	Profesorado Claustro	Alumnado	Familias	Entidades
Aprendizaje vinculado a servicio solidario	*		*	*	*	*	
Metodología didáctica	*	*	*	*		*	*
Programa de intervención	*		*				
Programa del centro	*	*	*	*			
Enfoque educativo	*	*	*	*			
Enfoque psicopedagógico	*		*				*

Tabla 28. Subcategorías y participantes. Concepto de ApS.

En la presente tesis se coincide con Puig y colaboradores (2007) en que lo importante no es facilitar la elección de una u otra definición, sino obtener una mejor comprensión del ApS desde la perspectiva de los participantes.

El ApS es una actividad compleja que integra *aprendizajes y servicios*. Como señalan Puig y colaboradores (2007), ésta es una de las pocas definiciones aceptadas por todas las personas que lo han estudiado o están implicadas en su desarrollo. De esta forma se define en el discurso del orientador, profesorado, alumnado y familias participantes en el estudio. No obstante, concretan algunos aspectos en función de cada uno de los informantes.

Esta descripción supone un nexo entre dos polos, el aprendizaje y el servicio. Tanto el orientador como los profesores parten de esta referencia en su conceptualización cuando mencionan que el ApS supone aprender a través del desarrollo de un servicio solidario. Dos son los aspectos más destacados. Por un lado, promueve la conexión de los aprendizajes de las materias con actividades de servicio en el entorno y, por otro, ha permitido definir los aprendizajes que se ponían en marcha en los proyectos solidarios que el centro desarrollaba desde hacía años.

Como señalan Martín, Rubio, Batlle y Puig (2010), el aprendizaje mejora el servicio y éste da sentido al aprendizaje, lo vuelve significativo y facilita que se generen nuevos aprendizajes. En este estudio, la referencia al servicio es clara. Éste se relaciona claramente con los aprendizajes que implican la realización de proyectos solidarios en respuesta a las necesidades del entorno, tal como se recoge en el discurso del orientador, del profesorado y del alumnado. A su vez, las familias destacan que el ApS es una aportación relevante para el estudiante y para los demás. Por otro lado, la dimensión de aprendizaje

significativo es evidente en el discurso del orientador y del profesorado, al implicar la aplicación práctica de lo aprendido en el aula en las distintas materias y el refuerzo de esos aprendizajes.

Tal como revelan los resultados de esta investigación, el ApS supone la generación de nuevos aprendizajes, ya que –de acuerdo al profesorado– va más allá del aprendizaje puramente académico, enriqueciéndolo con valores y el sentido de ayuda a los demás. Los alumnos y las familias lo relacionan con la adquisición de competencias vinculadas a la solidaridad, a la atención a personas desfavorecidas.

Los aprendizajes no se circunscriben solo a los estudiantes. El profesorado considera el ApS como una fuente de enriquecimiento y mejora del ejercicio de su profesión.

Las familias destacan que las experiencias de ApS permiten a los estudiantes reflexionar sobre sí mismos y sobre los demás, lo que contribuye a su desarrollo personal, en la línea señalada por Puig y colaboradores (2007) cuando considera el ApS como experiencias sobre las que reflexionar. Los resultados de este estudio concuerdan con los planteamientos de Jacoby (1996) y Santos y colaboradores (2015), al revelarse que los alumnos se comprometen en actividades que relacionan sus necesidades personales y las de la comunidad, integrando el servicio comunitario significativo y la reflexión.

Otra conceptualización revelada por la presente tesis se relaciona con la percepción del ApS como una *metodología didáctica*, lo que implica mirar a los procedimientos que se ponen en marcha para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y responder al cómo enseñar (Fortea, 2009). Según Tapia (2010a), desde este punto de vista el ApS es un modo de enseñar y aprender que, según la perspectiva, puede ser considerado una innovación pedagógica o un método activo de enseñanza. Referencias en este sentido están presentes en el discurso del orientador, el profesorado, el director, las familias y las entidades. En el caso del orientador y el profesorado se hace hincapié en la consideración del ApS como una herramienta de carácter práctico que ayuda a definir y concretar los aprendizajes, conectándolos con la realidad. En esta línea, el director enmarca el ApS con la metodología por proyectos, en la que prima la participación y la funcionalidad de los aprendizajes.

A este carácter funcional y aplicado del ApS, tanto el profesorado como las familias, añaden su valor motivacional, ya que posibilita el dar sentido a lo que aprenden, por un lado, y realizar un servicio solidario, por otro. En esta misma línea, las entidades definen el ApS como una «plataforma» para promover la participación de los jóvenes en su entorno.

En relación al valor del ApS como metodología, es importante también destacar la perspectiva de las entidades cuando se refieren a ella como un instrumento que impulsa a los centros a desarrollar propuestas y les orienta a la hora de hacerlo.

Por otro lado, el ApS es percibido por el orientador y el profesorado como un *programa de intervención* sobre el contexto social, que conecta con las necesidades sociales, las visualiza y actúa sobre ellas con una intención de cambio y mejora. En este sentido, los profesores consideran el ApS como una oportunidad para que los alumnos se impliquen

en el contexto; un modo a través del cual los jóvenes son alentados a contribuir con sus talentos y habilidades a hacer una diferencia positiva en sus comunidades, dentro del contexto de sus estudios académicos (Furco, 2001).

Otro de los resultados del presente estudio se refiere a la conceptualización del ApS como un programa del centro. Esta forma de percibir el ApS es compartida por el orientador, el profesorado y el director, quienes consideran que el ApS no solo es un conjunto de proyectos debidamente planificados y organizados en una programación, sino que se ha convertido en una seña de identidad del centro. Ello supone que el ApS forma parte de la cultura del centro como elemento de convivencia y aprendizaje, y que está asumido como una parte más de la actividad regular que en él se desarrolla, como lo demuestra el hecho de que esté recogido en las distintas programaciones y planes del centro. De especial interés son las referencias del profesorado y del director al ApS como un proyecto educativo que ha transformado al centro y a las personas que lo integran y que implica un compromiso de todos.

En definitiva, los resultados de este estudio apoyan la definición del ApS como un proyecto educativo solidario protagonizado por los estudiantes, que tiene como objetivo no sólo atender una necesidad de los destinatarios de la actividad, sino que también está orientado explícita y planificadamente a mejorar la calidad de los aprendizajes escolares (Tapia, 2008b).

Sin dejar de ser un programa, los resultados de este trabajo avalan que el ApS es también un enfoque educativo que implica una manera de entender la educación (Puig et al., 2007). En esta conceptualización coinciden el orientador, el profesorado y el director, al considerar el ApS como algo más que una actividad en el entorno, ya que lo definen como una forma de entender –y por tanto de hacer– educación, poniendo el acento en la apertura del proceso educativo al entorno como recurso y destinatario del proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, el profesorado relaciona el ApS con el desarrollo de competencias esenciales, y por tanto lo identifica como el futuro en la educación. En esta línea, el director refiere que lograr este enfoque supone uno de los objetivos más importantes en Educación.

Como se ha señalado anteriormente, es de especial interés en los resultados de este estudio puesto que supone una novedad respecto a la literatura existente, la relación a nivel conceptual entre el ApS y la orientación educativa que aparece en los discursos del orientador, el profesorado y las entidades. En esta tesis se denomina esta perspectiva como *enfoque psicopedagógico*, que implica abrir el trabajo del orientador y dotarle de mayor sentido en el desarrollo de propuestas metodológicas, como el propio ApS. Los informantes coinciden en considerar el ApS también como una forma de enmarcar las actuaciones del orientador. A esto se refieren cuando utilizan la expresión «la mirada ApS» del orientador, que significa dar un sentido social a sus actuaciones. Para el profesorado, el ApS supone una forma de trabajar del orientador con el alumnado, de apoyar y ayudar en la construcción de su aprendizaje y de extender la acción orientadora a todos los alumnos. Pero también desde las entidades comunitarias se describe el ApS como una forma más de desarrollar la orientación educativa. Por lo tanto, y concor-

dando con Steen y colaboradores (2012), la incorporación del ApS a la actuación del orientador escolar permite llegar a muchos estudiantes, lográndose así la consecución de los objetivos de orientación de manera más eficiente.

6.2. Motivación, participación, formación y valoración del aprendizaje-servicio. Experiencia compartida

En el presente estudio, dentro de la categoría «experiencia en ApS», se ha organizado el discurso de los participantes en las siguientes subcategorías: motivación, participación, formación y valoración del ApS del centro

Uno de los objetivos de este estudio es conocer las características generales de la experiencia que tienen los participantes en ApS, como base para profundizar en los demás objetivos relacionados con la orientación y esta metodología.

A continuación se presenta una tabla con las subcategorías en las que se ha organizado el discurso de los participantes en este estudio, que permite evidenciar la coincidencia entre los mismos.

Subcategoría	Participantes						
	Orientador educativo	Director	Profesorado ApS	Profesorado Claustro	Alumnado	Familias	Entidades
Motivación	*		*	*	*		*
Participación	*	*	*	*	*	*	*
Formación	*		*				
Valoración	*		*		*	*	*

Tabla 29. Subcategorías y participantes: Experiencia ApS.

Si bien *las motivaciones* para participar en el ApS del centro son diversas (carácter global de la educación, éxito de experiencias desarrolladas en el centro, participación de otros compañeros, aportaciones del ApS e interés personal), la consideración del ApS como un elemento de mejora de la convivencia constituye un interés compartido por el orientador y el profesorado.

Los resultados de la presente investigación sugieren que el orientador tiene un rol de motivador y promotor de la participación del profesorado y de la entidades en el ApS del centro, estimulando sus intereses y logrando el adecuado equilibrio con las tareas que llevan a cabo (Medina y Gómez, 2014).

Para el alumnado, la motivación está relacionada con las aportaciones personales y a la comunidad que perciben al realizar un servicio solidario. La práctica del ApS es la que otorga este sentido (Rubio Serrano, 2009).

En relación a la *participación*, ésta se entiende como el tiempo de intervención que llevan a cabo los estudiantes con la intención de contribuir al desarrollo del proyecto de ApS (De la Cerda, 2015). En este trabajo se aborda la participación desde un planteamiento global, como la intervención que desarrollan todos los implicados en el ApS del centro.

Los informantes de este trabajo no solo conocen el ApS que se desarrolla en el instituto, sino que han participado en alguna medida. Los resultados confirman que el ApS forma parte de la actividad y cultura del centro y que está asumido por la comunidad educativa.

Respecto a la *formación* en ApS del orientador y del profesorado, la conclusión de este trabajo es que ésta ha de darse en la práctica. Aunque la formación inicial en ApS permite tomar contacto con conceptos y aspectos esenciales para su puesta en marcha, será la experiencia la que vaya forjando la especialización en esta metodología. En este aspecto se coincide con Honnet y Poulson (1989), quienes señalan que los programas de servicio y de aprendizaje más eficaces son sensibles a la importancia de la formación, supervisión y seguimiento de los progresos a lo largo del programa (Honnet y Poulson, 1989).

La *valoración* del ApS por parte de todos los informantes es positiva. Se asigna un valor alto al ApS y son conscientes de sus aportaciones tanto a nivel personal, como de centro y de comunidad. En este sentido se coincide con Simó y sus colaboradores (2013), quienes señalan que el uso de un lenguaje compartido es suficiente para la que la participación en la práctica de ApS adquiera características valiosas para todos.

6.3. El aprendizaje-servicio, vía de desarrollo de la orientación educativa

Uno de los objetivos del estudio de caso realizado es conocer si los participantes en experiencias de ApS perciben una relación entre el desarrollo del aprendizaje-servicio y la orientación educativa; y, si es así, cuál es el tipo de relación que establecen.

Los resultados reflejan que todos los participantes establecen la relación del ApS con la orientación educativa de forma clara, lo cual permite deducir que el ApS en este centro se enmarca dentro de la OE, en la medida en que constituye una vía para el desarrollo de sus ámbitos y para la concreción de los roles y funciones del orientador educativo.

A continuación se presenta una tabla con las subcategorías en las que se ha organizado el discurso de los participantes, que permite evidenciar la coincidencia entre estos en las subcategorías «ámbitos de la OE» y «rol del orientador educativo»:

Subcategoría	Participantes						
	Orientador educativo	Director	Profesorado ApS	Profesorado Claustro	Alumnado	Familias	Entidades
Ámbitos de orientación educativa	*	*	*	*	*		*
Rol orientador educativo	*	*	*	*	*	*	*

Tabla 30. Subcategorías y participantes: Relación entre ApS y orientación educativa.

Si bien no se dispone de estudios previos sobre esta categoría, la relación entre ApS y Orientación, sí se cuenta con algunas referencias en la literatura estadounidense, tal como se ha recogido en el marco teórico. Estas citas permiten fundamentar los resultados de esta tesis. Por otro lado, son numerosas las aportaciones de la literatura sobre cada una de las dimensiones objeto de estudio por separado, por lo que se utilizarán para la elaboración de las siguientes conclusiones:

En relación a *los ámbitos de la orientación educativa*, en el presente estudio se asume la conceptualización de los ámbitos de orientación, en la línea de lo señalado por Boza Carreño (2005), como grandes bloques de contenido o campos de intervención, así como diferentes clasificaciones (Álvarez y Bisquerra, 2012; CIDE, 2009; Hernández Fernández, 2009; Repetto, 2002). Se considera también la normativa que regula el desarrollo de la orientación educativa, en la que se establecen los ámbitos de intervención de la acción orientadora en el marco de la acción tutorial, la orientación académica y profesional y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El ApS se relaciona con la orientación educativa en el sentido de que contribuye al desarrollo de sus diferentes ámbitos. En este aspecto se coincide con Wilczenski y Coomey (2007), en el sentido de que el ApS, como aprendizaje basado en la evidencia, es un enfoque educativo que involucra a los estudiantes en actividades significativas en el mundo real y que les permite desarrollar competencias sociales, emocionales y profesionales, además de facilitar el cumplimiento de los objetivos del plan de estudios y de contribuir al desarrollo de las comunidades. Desde esta premisa, cobra especial sentido la relación del ApS con la actuación orientadora.

Por otro lado, el orientador coincide con el director en que, si bien el ApS establece una relación con todos los ámbitos, ésta hace especial hincapié en el desarrollo de la orientación académica y profesional de los alumnos, y en la convivencia en el marco de la acción tutorial. Los orientadores escolares pueden alinear los objetivos del plan de estudios con el aprendizaje-servicio para crear un programa escolar global que se ocupa de aspectos tales como el desarrollo de las habilidades sociales, la autoestima y el éxito académico (Nelson, 2007).

Los profesores se sitúan en posiciones cercanas a este planteamiento. Es relevante la clara relación establecida por el profesorado entre las actuaciones de la orientación que tienen como objetivo el desarrollo personal y social, la formación en valores y la convivencia y el ApS. De acuerdo a estos informantes, las actuaciones del orientador que trabaja el ApS están regidas por un enfoque de personalización de la educación y desarrollo integral frente al tradicional énfasis del sistema educativo en lo intelectual (Montanero Fernández, 2002). Al igual que el orientador y el director, el profesorado establece la vinculación del ApS con la acción tutorial y la toma de decisiones académicas y profesionales.

Por su parte, los alumnos relacionan el ApS y la orientación con el desarrollo en el centro de actividades académicas (intelectuales) y de convivencia.

En el caso de las entidades, éstas consideran el ApS como una herramienta que facilita el desarrollo de habilidades e intereses de los estudiantes al tiempo que supone una práctica profesional. Según estos informantes, el ApS está claramente vinculado con la orientación académica y profesional.

Por otro lado, los participantes en este estudio también evidencian la relación entre ApS y orientación educativa a partir del *rol de orientador*. En esto coinciden con Nelson (2007), quien señala que el ApS como intervención es una opción inteligente para desarrollar los programas de orientación en este centro educativo.

El orientador establece la conexión entre ApS y sus funciones en la medida en que es una herramienta para desarrollarlas, haciendo hincapié en actuaciones de convivencia y de intervención en el entorno. Esta opinión se asemeja a la de las entidades, que también consideran el ApS como una forma de enfocar el trabajo del orientador.

Por otro lado, para el profesor, la relación entre ApS y orientador se basa en que consideran al orientador como asesor, promotor y coordinador del desarrollo de propuestas en el centro. En la misma línea se sitúan el alumnado y las familias, que resaltan su rol de dinamizador y asesor en el desarrollo de los proyectos. Todo ello nos permite concluir que en lugar de dedicarse fundamentalmente a «apagar incendios individuales», los orientadores educativos tienen el potencial de trabajar globalmente mejorando las experiencias educativas de los estudiantes a través de programas de aprendizaje-servicio (Nelson, 2007).

Por último, es importante mencionar la relación entre el ApS del centro y el orientador que establece el director, en el sentido de que aquel cuenta con las competencias personales para desarrollar la labor de dinamizador de propuestas.

6.4. El aprendizaje-servicio forma parte de los ámbitos de la orientación educativa

Los resultados de este estudio permiten profundizar en la contribución del ApS a los ámbitos de la orientación educativa. Partiendo del discurso de los informantes y de las aportaciones de la literatura sobre aspectos relacionados con el tema, se extrajeron las subcategorías que permitieron organizar tales textos.

La siguiente tabla presenta los ámbitos de desarrollo de la orientación educativa a partir del discurso de los participantes y permite observar la coincidencia entre ellos.

Subcategorías	Participantes				
	Orientador educativo	Profesorado ApS	Alumnado	Familia	Entidades
Desarrollo personal	*	*	*	*	
Convivencia	*		*		*
Inclusión educativa	*	*	*	*	*
Acción tutorial	*	*		*	
Enseñanza-aprendizaje	*	*	*	*	*
Orientación académica y profesional	*	*	*	*	*

Tabla 31. Subcategorías y participantes: Ámbitos de la orientación educativa.

El ApS en la orientación personal

«Aprender a ser» ha formado siempre parte del currículo, oculto o explícito, de la escuela, pero ha sido recientemente cuando se ha comenzado a sistematizar la búsqueda de didácticas adecuadas para cuestiones tan complejas y delicadas como la formación personal (Tapia, 2008b). Montanero Fernández (2002) considera que es necesario promover recursos para que los procesos de enseñanza-aprendizaje redunden también directamente en el desarrollo de capacidades emocionales, interpersonales, motivacionales y de inserción social, así como en una auténtica educación en valores. Los resultados del presente estudio concuerdan con esta perspectiva ya que sugieren que el ApS como propuesta del centro contribuye a personalizar y mejorar la educación.

En la investigación, el orientador señala la contribución del ApS al desarrollo de la persona, sus capacidades personales y sociales. En esta línea se coincide con Batchelder y Root 1994, en Furco, (2003), quienes encontraron que los estudiantes que participan en actividades de aprendizaje-servicio mejoran su capacidad para tomar decisiones y sus competencias pro sociales, además de desarrollar valores morales, y con Tapia (2008b) que destaca que el ApS dota a la persona de un núcleo de identidad coherente.

Para el profesorado supone una apuesta por la persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias, ya que se presta atención a la educación en contenidos relacionados con valores y no solo curriculares. Esta aportación al desarrollo personal se ve concretada en la percepciones del alumnado, que consideran el ApS como una vía para el aprendizaje y la puesta en marcha de habilidades relacionadas con la autonomía personal, la iniciativa, la motivación y valores de compromiso y responsabilidad social. A esto precisamente se refieren Honnet y Poulson (1989) cuando señalan que la partici-

pación en actividades de servicio afecta al desarrollo personal en áreas como el intelecto, la ética, la comprensión intercultural, la empatía, el liderazgo y la ciudadanía. (Honnet y Poulson, 1989). Es necesario potenciar la autonomía del alumnado que les facilite construir su propio «banco de respuestas», a la vez que les permita reflexionar sobre los aprendizajes (Rivera García, Trigueros Cervantes y de la Torre Navarro, 2012).

Desde el punto de vista de las familias, el ApS es una oportunidad para aprender a solidarizarse con los demás y a desarrollar una serie de habilidades relacionadas con la empatía, la constancia y la satisfacción por el trabajo realizado, lo que a su vez refuerza su autoestima (Tapia, 2008b).

El ApS en la convivencia

Los resultados del presente estudio revelan que la promoción de la convivencia es un aspecto clave del ApS y que éste constituye un ámbito más en la actuación del orientador, «es un tema de interés para educadores, familias y público en general» (De Vicente, 2010, p. 11). Para Planas (2008) el orientador debe asumir un mayor protagonismo en la puesta en marcha y desarrollo de planes de convivencia, aportando sus conocimientos psicopedagógicos y colaborando en el análisis de la situación del centro y de su entorno.

En esta línea, es claro el discurso del orientador, quien considera el ApS en su centro como una actividad en y para la convivencia y, por tanto, de promoción de la misma. El desarrollo del ApS en el instituto creó desde el inicio un marco en el que apoyar las actuaciones de convivencia que se venían desarrollando en el centro. Esto permitió definir de forma más clara y concreta los objetivos a alcanzar y aglutinar bajo un fin común a un grupo de personas, afianzando así el trabajo en equipo como elemento clave para el desarrollo de actuaciones de convivencia. Supone poner en marcha un modelo democrático, de participación e inclusión de toda la comunidad educativa, en el que se presentan caminos útiles y eficaces para mejorar la convivencia en los centros, transformándoles en escuelas con alta calidad de convivencia (De Vicente, 2010). Uno de estos caminos es el aprendizaje-servicio y el orientador puede actuar de guía para transitarlo.

Por su parte, el alumnado relaciona el ApS con la convivencia en la medida en que les posibilita el aprendizaje de valores sociales, de ciudadanía y de convivencia. Billig y colaboradores (2008), citado en Furco y Root (2010) demostraron que los estudiantes, después de participar en actividades de ApS, perciben que tienen algo positivo con lo que contribuir a la comunidad y tienen una clara conciencia del desarrollo de competencias sociales. Los resultados de la presente tesis coinciden con esta visión y con el planteamiento de Tapia (2010a), quien destaca que los estudiantes que participan en ApS tienen oportunidad de relacionarse dentro y fuera del centro, abriéndose a nuevas amistades que permanecen una vez terminados los proyectos.

Como señala esta autora, los proyectos solidarios y de aprendizaje-servicio constituyen herramientas fundamentales para «aprender a vivir juntos».

El ApS en la inclusión educativa y justicia social

Hacer referencia al ApS en la inclusión educativa y justicia social implica considerar esta metodología como una forma de aprender con garantías de éxito para todos los alumnos. Es pertinente retomar aquí el planteamiento de Echeita (2008), quien señala que hacer efectivo el derecho a la educación exige garantizar que todos los niños tengan acceso a la misma, pero no de cualquier manera, sino a una educación de calidad.

Tanto la teoría presentada como los resultados obtenidos en este estudio sugieren que el ApS es una herramienta útil para hacer realidad los principios de la inclusión educativa, la atención a la diversidad y la justicia social (Duk y Murillo, 2011). Los informantes describen el ApS como una oportunidad para todos los alumnos que ofrece distintas posibilidades de aprender, participar, obtener éxito académico y lograr una mejora personal.

Nelson (2007) indica que el aprendizaje-servicio es una intervención integradora que tiene el potencial de satisfacer las múltiples necesidades de los estudiantes en riesgo, cambiar comportamientos y la forma en que son vistos por los demás, y elevar las expectativas a un nivel de logro equiparable al de sus pares más privilegiados. El análisis de la información proporcionada en esta tesis indica que el orientador tiene un papel destacado a la hora de contribuir a que propuestas como el ApS se desarrollen en el centro con el objetivo de lograr una educación equitativa y respetuosa con las diferencias.

Todo ello queda patente en el discurso del orientador, el profesorado, las familias y las entidades, al considerar el ApS como una metodología inclusiva y de justicia social, en la medida en que permite abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma diferente al modelo tradicional de transmisión de contenidos por parte del profesor, y promueve múltiples formas de participación del alumnado, lo que hace que todos puedan participar y aumentar sus posibilidades de tener experiencias de éxito. Como señala Tapia (2010a), un buen ApS promueve el acceso y elimina los desincentivos y barreras para la participación. Y en esto han de poner todos los esfuerzos los responsables de la participación en un programa.

A su vez, el profesorado y los alumnos coinciden en valorar el ApS como una herramienta que mejora la posibilidad de incorporar en estas actividades a alumnos que no suelen participar en las actividades que se desarrollan en el centro. El estudio sugiere que mejora la capacidad de actuar con independencia e iniciativa personal, de poner en juego la creatividad de chicos y chicas que antes se caracterizaban por su apatía y ausencia de proyectos (Tapia, 2010a).

En este sentido, las entidades hacen hincapié en la repercusión que tiene el ApS en la autoestima de estos alumnos y en el cambio en la percepción que de ellos tienen los demás compañeros. Esto refleja uno de los beneficios del ApS expresados en la literatura: proporcionar oportunidades a los alumnos para experimentar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de empatía con los demás (Steen et al., 2012). Para ello es necesario que los estudiantes perciban que se cree en ellos y que se les da la oportunidad de protagonizar su proceso de aprendizaje y no ser simples receptores de la acción de los demás. Es una respuesta a «la llamada industria de las oportunidades de

participación holística para los estudiantes» (Mann y Casebeer, 2016, p. 95) que proporciona experiencias transformadoras, observables para todos ellos. Estos autores sostienen que el aprendizaje-servicio es una parte importante en la educación y, por tanto, debe ser promovido y sostenido en los centros escolares.

El ApS en la acción tutorial

La acción tutorial constituye uno de los ámbitos de asesoramiento y apoyo por parte del orientador del centro (Álvarez y Bisquerra, 1996; De la Oliva et al., 2005; Santana Vega, 2009) y persigue una serie de finalidades relacionadas con enseñar a pensar, convivir, ser persona y tomar decisiones (Vélaz de Medrano, 1998).

Este marco subyace al planteamiento de la acción tutorial en el centro estudiado, que incluye el ApS como una metodología clave para su desarrollo. Los resultados de este estudio evidencian que el ApS forma parte de la acción tutorial en el centro. De especial relevancia en este estudio es la consideración del ApS, no sólo como una metodología para trabajar la tutoría, sino como una forma de enriquecer la tutoría y el trabajo en convivencia, ya que se desarrolla desde un enfoque social y aplicado tanto al centro como hacia fuera del centro. Por tanto habrá de formar parte del plan de acción tutorial del centro. Como señala Furco (2001), los estudiantes necesitarán aprender una variedad de habilidades para desarrollar un servicio de calidad en su comunidad, por lo que la acción tutorial cobra un sentido especial para estos protagonistas de su propia educación y del compromiso cívico.

Como contenido de acción tutorial, al igual que otros contenidos el ApS habrá de formar parte de las actuaciones de apoyo y asesoramiento del orientador a los tutores y profesores (Santana Vega, 2009). En este sentido, los resultados de este estudio permiten identificar la tutoría como una de las «puertas de entrada» en un centro desde las actuaciones del orientador. Esto se evidencia en el discurso del profesorado, que plantea la inclusión del ApS en la tutoría como una de las vías idóneas para introducir el ApS en la dinámica de un centro, dado que el orientador dispone de tiempos de coordinación con los tutores que le permiten motivarles para trabajar propuestas diferentes.

Como se viene señalando en este estudio, la justificación de la inclusión en el plan de acción tutorial vendría dada por sus importantes contribuciones en el desarrollo de los estudiantes. Scales, Roehlkepartain, Neal, Kielsmeier y Benson (2006) describen el aprendizaje-servicio como una «puerta de entrada» para el desarrollo de habilidades saludables y significativas que puedan ayudar a los estudiantes a adquirir conductas positivas, objetivo éste que es prioritario en la acción tutorial entendida como una acción personalizada (Comellas, 1999).

El ApS en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Otro de los ámbitos tradicionales de la orientación educativa hace referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje, que enmarca todas aquellas actuaciones de apoyo y asesoramiento para dar una respuesta educativa ajustada a todos los alumnos. Supone uno de los ámbitos de orientación de mayor amplitud, al incorporar dentro del mismo los

contenidos relacionados con la atención a la diversidad del alumnado (RD 29 de abril de 1996). No obstante, en este estudio se asume que el proceso de enseñanza-aprendizaje implica poner la atención en el aprendizaje como construcción activa del alumnado y en la enseñanza como mediación cualificada, centrándose en los métodos que se ponen en marcha. «Es indudable que el profesor en toda situación educativa es el factor más importante –aunque no el único– para que se produzca o no el aprendizaje» (Lirio Castro y Calvo Morales, 2012).

Los resultados evidencian que para tener éxito en el desarrollo del aprendizaje-servicio, se debe mostrar que es una estrategia de aprendizaje efectiva para los estudios académicos. Estos resultados coinciden con lo planteado por Furco (2001). Tanto el orientador como el profesorado identifican el ApS como una metodología que aborda las asignaturas desde una perspectiva más práctica, al trabajar por proyectos, y que enriquece el aprendizaje mejorando el rendimiento académico.

En este sentido, el enriquecimiento del aprendizaje viene dado por su conexión con el entorno, ya que los alumnos no aprenden solo en el centro al que asisten, sino que su aprendizaje es fruto de todas las interacciones que realizan en los entornos en los que participan (Aguilera-Jiménez y Gómez-del-Castillo, 2013).

Por otro lado, es relevante la importancia concedida por el profesorado a la inclusión del ApS dentro de las materias. Se establecen conexiones con los contenidos y, especialmente, con el proceso de evaluación de la experiencia de ApS, como forma de reconocimiento de la labor realizada por los estudiantes y de los aprendizajes realizados. Este reconocimiento, a su vez, actúa como elemento motivador y, por tanto, aumenta la implicación del alumno en su aprendizaje. Estas aportaciones coinciden con las de Bringle y Hatcher (1996), quienes señalan que el ApS proporciona un medio adicional para alcanzar los objetivos educativos de las materias, y que el reconocimiento de la participación de los estudiantes en el aprendizaje-servicio es importante para la consecución de los mismos.

Por su parte, el alumnado y los profesores ponen el acento en el ApS como herramienta motivadora del aprendizaje, ya que conecta con sus intereses y facilita aprender de forma diferente, estableciendo contacto con otras personas. El alumnado concede gran importancia al cambio en la relación que se establece tanto con el profesorado como con las personas del entorno, y destaca el valor del ApS como refuerzo de lo que se aprende, ya que les involucra más directamente y les «saca» del aula donde se siente principalmente receptores pasivos de información (Wilczenski y Coomey, 2007). Esta participación de los estudiantes es uno de los indicadores de calidad del ApS (Spring et al., 2008) y revierte en la percepción positiva de los estudiantes hacia la materia. Con frecuencia son los propios alumnos los que solicitan a los profesores su apoyo y conocimiento para vincular los aprendizajes de las asignaturas a actividades solidarias (Massat, Montes y Mella, 2008).

En esta misma línea, las familias señalan que una de las principales fortalezas del aprendizaje-servicio consiste justamente en la posibilidad que ofrece de experimentar activamente el impacto de lo aprendido sobre la realidad (Tapia, 2008b), con enorme satisfacción personal.

Junto a estos resultados, las entidades refuerzan la idea del ApS como un contenido del asesoramiento del orientador para la inclusión de valores en las programaciones docentes de las distintas materias del currículo.

Todo ello permite poner de manifiesto la relevancia del ApS como metodología para el desarrollo de la orientación educativa y, por tanto, como uno de los ámbitos de la orientación.

El ApS en la orientación académica y profesional

La puesta en marcha de actuaciones para la orientación académica y profesional de los alumnos constituye una de las líneas fundamentales del trabajo del orientador en la educación secundaria y de esta forma es percibido por los participantes en este estudio. Sin bien hasta la fecha son muy escasos los estudios que se refieren al ApS como un ámbito de la orientación (Steen et al., 2012), sí se cuenta con investigaciones recientes que muestran que las prácticas de aprendizaje-servicio constituyen una herramienta eficaz para el desarrollo de competencias relacionadas con el mundo del trabajo (Tapia, 2010a). Este estudio pretende ser una aportación más en ese sentido.

Los resultados presentados en este estudio coinciden con Wilczenski y Coomey (2007) en el sentido de que el ApS es considerado por los informantes como experiencias de los alumnos en entornos reales que favorecen el conocimiento de sí mismos y de opciones profesionales así como, la puesta en marcha y el desarrollo de competencias esenciales para el ejercicio profesional.

Por otro lado, son importantes las consideraciones de Hernández Fernández (2009) en torno a la importancia que tiene de cara a la orientación académica y profesional el tomar en cuenta la percepción del alumnado. El presente estudio indica que el ApS favorece el autoconocimiento y la reflexión sobre los propios intereses y sus posibilidades, les sitúa en contextos reales y les posibilita realizar una proyección futura profesional.

En este estudio se considera de especial relevancia la referencia al ApS por parte de algunos alumnos y de las familias como la forma de canalizar tiempo libre y desarrollar actividades de ocio de carácter solidario, poniendo de relieve valores de colaboración, de compromiso social, la sensibilidad ante la diversidad y conocimiento de los problemas de justicia social y cultural (Wilczenski y Coomey, 2007).

En esta línea se define autores como Aramburuzabala, Opazo y Ramírez (en prensa) que destacan el aprendizaje-servicio como una experiencia eficaz para facilitar el desarrollo del propósito de la vida de los estudiantes, puesto que integra aprendizajes y compromiso con la comunidad.

6.5. Múltiples roles del orientador en el aprendizaje-servicio

Los resultados obtenidos acerca de los roles del orientador coinciden con lo planteado por diferentes autores (Boza Carreño et al., 2009), en el sentido de que el orientador

desarrolla múltiples roles, independientemente de si se trata de un planteamiento global o de una propuesta concreta, como es el estudio de los roles de orientador en el ApS.

En esta línea, tal como se ha presentado en el marco teórico, se cuenta con abundante literatura y estudios sobre el desarrollo de las funciones y del rol del orientador, pero no se han encontrado referencias bibliográficas que aborden estos roles en prácticas concretas en un centro, tal como se plantea en el presente estudio, que pretende conocer los roles que desarrolla el orientador en el ApS en un centro de educación secundaria.

De acuerdo a los resultados de esta investigación los informantes coinciden en que el orientador desarrolla varios roles en el ApS del centro. Los roles identificados en sus discursos son los siguientes: promotor, coordinador, desarrollador, asesor, consejero, embajador y líder pedagógico.

El orientador y el profesorado muestran coincidencia en todos los roles identificados. Esto se podría deber al trabajo colaborativo que lleva a cabo para el desarrollo del ApS en el centro.

Este acuerdo se observa en la siguiente tabla:

Subcategorías	Participantes						
	Orientador educativo	Director	Profesorado ApS	Profesorado Claustro	Alumnado	Familias	Entidades
Promotor	*		*	*		*	*
Coordinador	*		*	*	*		*
Desarrollador	*		*			*	
Asesor	*		*	*			*
Consejero					*		
Embajador	*	*	*		*	*	
Líder pedagógico	*	*	*	*	*		*

Tabla 32. Subcategorías y participantes. Roles del orientador en el ApS.

El orientador como promotor del ApS

Los resultados de este estudio permiten concluir que el orientador tiene un papel relevante en la promoción del ApS en un centro educativo. Esta figura es considerada clave en su puesta en marcha a través de actuaciones de difusión, organización, planificación y gestión. Se enmarca en la concepción del orientador como agente de cambio (Bolívar

y Romero, 2009; Calvo et al., 2012; Domingo Segovia, 2004; Hervás Avilés, 2006; House y Hayes, 2002; Martínez Garrido et al., 2010; Santana Vega, 2010).

Tal como señala Nelson (2007), los orientadores educativos pueden actuar como facilitadores del programa de aprendizaje-servicio y pedir ayuda para implementar el programa a los profesores interesados, al personal y a los padres. De esta forma se percibe al orientador como facilitador de propuestas y de dinamizador del trabajo en equipo.

Por su parte, el profesorado destaca la importancia del carácter innovador del departamento de orientación que ha de hacer cosas diferentes y mejores para los estudiantes, en calidad de agente de cambio (Boza Carreño et al., 2009). A su vez las entidades destacan el papel del orientador en la promoción de la motivación del profesorado para que incluyan el ApS en sus materias como medio para conectar con el entorno. Supone, por tanto, una iniciativa y una propuesta para dar respuesta a las necesidades que van surgiendo.

El rol de coordinador como nexo entre el centro y el entorno

Los resultados de este estudio evidencian el rol del orientador como coordinador del ApS en el centro en la línea identificada por la literatura sobre el rol del orientador como diseñador de programa, difusor de materiales, organizador y dinamizador de las actividades y facilitador de recursos (Boza Carreño et al., 2009).

En el conjunto de las actuaciones implicadas en este rol, cobra especial relevancia en el discurso del profesorado, alumnado y entidades, su concreción como nexo entre el centro y el entorno. El orientador trabaja con cada uno de ellos y realiza funciones de mediación y transmisión de información. De «hilo conductor», en palabras del alumnado. En este sentido, para las entidades supone la puerta de entrada al centro, ya que los primeros pasos para la puesta en marcha del ApS por parte de los profesores requieren de la presencia del orientador.

Coincidimos con Spring y colaboradores (2008) en que la coordinación es clave en el ApS ya que supone un apoyo técnico y ayuda en la coordinación de las actividades con la comunidad. Si bien esta función no está claramente definida en los centros, sí se identifica como necesaria para que las prácticas de ApS se trabajen, no aisladamente sino formando parte del plan de centro.

Por otro lado, este rol de coordinador no es exclusivo del orientador, ya que es compartido con otros profesores que conforman un equipo coordinador. La organización de recursos y puesta en marcha de actuaciones no es una tarea fácil; y sin contacto con el resto del profesorado, puede verse como algo inalcanzable. De ahí la importancia de tener una concepción del trabajo en equipo y estar dispuestos a dedicar tiempo y esfuerzo al proyecto común.

El orientador como un profesor más en el ApS

Boza Carreño y colaboradores (2009) plantean la siguiente cuestión: ¿Realmente creemos que podremos orientar y asesorar a los profesores en su labor educativa sin conocer la

profesión docente? Los mismos autores responden diciendo que resulta difícil creerlo. La información obtenida en el presente estudio concuerda con este planteamiento.

El rol docente del orientador es una cuestión ampliamente debatida y una de sus funciones más contradictorias (Boza Carreño et al., 2009). Sin ánimo de profundizar en este debate, la presente tesis muestra que este rol es uno de los asignados por los informantes en el ApS en el centro. El orientador es un profesor más en relación a la puesta en marcha del ApS, y como tal lo aplica en su aula.

Tanto el propio orientador como los profesores y las familias perciben a aquel como un profesor más que pone en marcha una metodología en el aula, el ApS, en las materias que imparte. Se coincide con Sala Silvera (2011) en que la función docente del orientador no debiera ni desdeñarse, ni descartarse, sino que ha de formar parte de su actividad como una forma de tomar contacto con la realidad y con las dificultades que conlleva el proceso de aprender y el desafío de enseñar; es decir, el dar clase.

Por otro lado, como señala Nelson (2007), en algunos casos los orientadores han guiado a los estudiantes al desarrollo de servicios comunitarios, siendo este tipo de entrenamiento de liderazgo un resultado importante de los programas de aprendizaje-servicio.

El rol de asesor en el ApS en términos de colaboración

El presente trabajo confirma el ya conocido rol de asesor del orientador. Los resultados evidencian que en este centro el orientador es un asesor en términos de colaboración para la puesta en marcha y desarrollo del ApS, en la línea identificada por la literatura (Álvarez y Bisquerra, 1996; Armas Vázquez, 2012; Bisquerra, 2012; CIDE, 2009).

Esta labor de asesoría es vista por parte del profesorado como consulta colaborativa, de intercambio de información, de facilitación y apoyo caracterizado, donde el orientador es percibido como un profesional con conocimientos y experiencia en orientación, capaz de dar respuestas en forma de sugerencias, orientaciones, procedimientos o materiales (Boza Carreño et al., 2009).

Este rol es también percibido por las entidades, que consideran que los orientadores escolares pueden colaborar con los profesores para integrar el ApS en el aula de forma que beneficie tanto a los estudiantes como a aquellos que reciben el servicio (Nelson, 2007).

No obstante, la relevancia de este estudio está en la percepción de este rol por parte de los participantes en el ApS del centro, no en el estudio en sí del rol. Se parte de la premisa de que si el asesoramiento es un apoyo para poner en común o construir juntos de manera dialéctica un proyecto de mejora, es necesario conocer las percepciones de los agentes implicados. Esto contribuirá a mejorar las relaciones y a entender mejor las reacciones (Domingo y Hernández, 2008).

Consejero en ApS

De especial interés en los resultados de este estudio es la constatación del rol de consejero, de experto en atención a los alumnos que participan en actividades de ApS (Boza

Carreño et al., 2009; CIDE, 2009). Para los alumnos, el orientador es quien tiene los conocimientos sobre el ApS y, por tanto, quien les puede ayudar a desarrollarlo.

Embajador del ApS y de la orientación

El rol de embajador del ApS y de la orientación se asume como el desarrollo de la función de representante del centro hacia el exterior y conector con instituciones públicas y privadas (ayuntamientos, asociaciones, ONG.). No obstante, a diferencia de (Boza Carreño et al., 2009), que consideran que no es un rol muy apreciado por los orientadores, los resultados de este estudio muestran que este papel es apreciado y relevante en el desarrollo del ApS. Esta subcategoría está presente en el discurso del orientador, profesorado, director, alumnado y familias.

Con respecto al orientador, el rol del embajador se concreta en actuaciones de apoyo y asesoramiento a otros centros, presentación a premios, difusión de las actividades en conferencias y charlas, y uso de las tecnologías para la difusión del ApS. El orientador de este centro está muy implicado en la promoción del ApS y de las actuaciones del centro, aunque expone que esta tarea lleva mucho tiempo. Por otro lado, considera que es un aspecto a mejorar. Todo ello se constata también en el discurso de los demás informantes, que destacan como clave el desarrollo de estas actuaciones en colaboración con los demás participantes en el ApS.

Líder pedagógico en el ApS

Como se ha señalado en el marco teórico, existe abundante literatura sobre el rol del orientador como agente líder, defensor y promotor de cambio en la escuela (Amatea y Clark, 2005; Anderson, 2010; Bolívar y Romero, 2009; Boza Carreño et al., 2009; Calvo et al., 2012; Clark y Amatea, 2004; Curry y DeVoss, 2009; Domingo Segovia, 2004; Gairín Sallán y Moreno, 2008; Gairín Sallán, 2007; Martínez Clares, 2010; Martínez Garrido et al., 2010).

Los resultados de esta tesis permiten situar al orientador del centro estudiado, en el rol de líder pedagógico en el ApS, con un papel clave en la puesta en marcha y desarrollo de estos proyectos. Esto se refleja tanto en el discurso del orientador, que hace especial énfasis en este papel, como en el del profesorado, director, alumnado y entidades.

En este estudio, el liderazgo pedagógico en el ApS del orientador se presenta como la integración de los distintos roles que se vienen señalando; es decir, esta función da una visión global de la actuación del orientador Boza Carreño y colaboradores (2009).

Dicha posición de liderazgo viene determinada no sólo por su formación, sino también por una serie de competencias personales y profesionales (Cabrera, 2010; Cobos, 2008; Monarca et al., 2013; Repetto, 2002) que hacen del orientador un dinamizador, organizador y facilitador de propuestas como el ApS; un «líder natural» en la escuela (Borders y Shoffner, 2003). El orientador concreta este rol en la labor de coordinador de coordinadores. Esto se ve ratificado por el discurso del director, el profesorado y los alumnos, que le sitúan como el referente para cualquier cuestión relacionada con esta metodología. Para las entidades, es el eje en torno al cual gira el ApS en el centro.

Por tanto, este estudio corrobora la posición de Steen y colaboradores (2012), al destacar la relevancia de los orientadores en programas como el ApS, que están orientados a la consecución de los objetivos de la educación, de los centros y de la comunidad.

6.6. Trabajar en equipo, modelo de orientación en el aprendizaje-servicio

De cara a este estudio se considera modelo de orientación la forma concreta en la que el orientador participa en el ApS. Sobre modelos de orientación o modelos de intervención del orientador existe abundante literatura (Alonso Tapia, 2014; Álvarez González, 2004; Álvarez y Bisquerra, 1996; Bisquerra, 2012; CIDE, 2009). En esta investigación se ha identificado el modelo de orientación desde un enfoque de colaboración y trabajo en equipo, donde las actuaciones en ApS se enmarcan como resultado de la acción conjunta de todos en el centro. En este sentido se coincide con Domingo y Hernández (2008) cuando señalan que en el desarrollo de buenas prácticas en los centros educativos no solo interesa contar con los líderes de la innovación, sino hacer partícipe a toda la comunidad educativa bajo la premisa de que lo que hace posible y sostenible el cambio son todos; tanto los que lideran el proyecto como los demás agentes que desarrollan y participan del mismo.

Es destacable el énfasis del orientador en considerar que el ApS en el centro no responde solo a la intervención del orientador. En el mismo sentido se expresan el profesorado, el director, las familias y las entidades. El orientador debe esforzarse para trabajar dentro de una relación de cooperación, por lo que ha de ser el principal promotor y defensor de una dinámica de trabajo en equipo (Jiménez et al., 2010).

Estos resultados confirman que la voz de los protagonistas es fundamental para quien asesora, que necesita escuchar las voces de quienes, desde la práctica y los centros, viven los problemas y las necesidades educativas. Es por tanto, una necesidad para los orientadores escuchar para aprender, para crecer, para no errar (Domingo y Hernández, 2008).

Por otro lado, y en línea con los postulados de Wilczenski y Coomey (2007), orientadores y profesores trabajando juntos, a través de propuestas como el ApS, pueden influir positivamente en la vida de los estudiantes, en su desarrollo social, emocional, profesional y académico.

La relación de los resultados de esta categoría con los de las categorías de conceptualización y roles del orientador permite plantear un modelo de intervención más global. Así, se puede definir el modelo de orientación educativa en el ApS como un modelo ecléctico, que se encuadraría en el modelo psicopedagógico constructivista (CIDE, 2009; Santana Vega, 2009).

Para concluir este apartado, se presenta una tabla con la subcategoría «Trabajar en equipo, modelo de orientación» que evidencia la coincidencia de los participantes:

Subcategorías	Participantes					
	Orientador educativo	Director	Profesorado ApS	Alumnado	Familia	Entidades
Trabajo en equipo	*	*	*		*	*
Equipo coordinador	*					
Consejo				*		

Tabla 33. Subcategoría y participantes. Modelo de orientación educativa.

6.7. Múltiples condicionantes en el desarrollo del aprendizaje-servicio por parte del orientador

Los resultados de este estudio presentan múltiples condicionantes en el desarrollo del ApS por parte del orientador que se sitúan en la misma línea que los condicionantes para la consolidación del ApS recogidos por Puig (2015).

A pesar de los diferentes procesos que siguen los centros y la actividad de los docentes en el ApS, parece que la participación del orientador en estos proyectos depende de que se consideren algunas medidas.

Todos los participantes hacen referencia a algún factor condicionante, aunque son el propio orientador, el profesorado y las entidades las que más información aportan en este sentido.

A continuación se presenta una tabla con los resultados en esta categoría, identificando las coincidencias entre participantes dentro de cada subcategoría.

Subcategoría	Participantes					
	Orientador educativo	Director	Profesorado ApS	Alumnado	Familia	Entidades
Cultura de centro	*	*	*	*	*	*
Cultura del entorno	*		*		*	*
Liderazgo	*					
Carga de trabajo	*					
Orientador educativo	*	*	*	*		*
Apoyo institucional	*	*	*			*

Tabla 34. Subcategorías y Participantes. Condicionantes en el desarrollo del ApS

Cultura de participación, cultura de ApS

Los resultados de este estudio confirman que la cultura presente en un centro es clave para la puesta en marcha de propuestas que supongan un cambio en la dinámica y proyecto educativo e impliquen a los distintos agentes educativos y sociales que conforman la realidad de dicha institución. Esta voluntad de optimizar la calidad educativa ha de constituirse en seña de identidad permanente en las escuelas (Murillo y Krichesky, 2012).

De acuerdo a la literatura, la cultura de centro supone valores educativos, modelos didácticos y una concepción de la enseñanza-aprendizaje (Tomás, Gimeno, Sanjuán y Segovia, 2006). Ahora bien, en este estudio, desde la perspectiva de los participantes, esto se concreta en la cultura de participación, que se refiere a la implicación de toda la comunidad educativa en las actividades del centro.

En el caso del orientador, si bien se siente apoyado y valorado en sus actuaciones por parte de la comunidad educativa, en concreto en las que tienen que ver con el ApS, es claro que la puesta en marcha es posible gracias a la cultura de participación que hay en el centro. Los profesores, familias, alumnado y el entorno están acostumbrados a participar en la vida del centro, lo que favorece la puesta en acción y permanencia de las propuestas. Estos resultados del estudio coinciden con los señalados por Spring y colaboradores (2008), quienes en base a una investigación, expone que en las escuelas en las que se desarrolla ApS, el 41% de los directores informaban de la existencia de demanda por parte de todos o algunos de los estudiantes.

En el caso del profesorado, la participación con el orientador en el desarrollo de la propuesta de ApS supone ir más allá de simplemente incorporar la metodología en las materias. Implica compartir intereses y una forma de entender la educación.

Esta cultura de participación es percibida también por los alumnos, que destacan el papel del orientador en la misma, así como la implicación del profesorado y del equipo directivo, que apoya las propuestas. En esta línea también se expresan las familias y las entidades, que destacan la inquietud del profesorado por mejorar y la estabilidad del profesorado como factores claves para que esta cultura sea posible.

Como señalan Santos y colaboradores (2015), el desarrollo de las metodologías de ApS se tendrá que reflejar en la cultura y en el clima del centro, con una repercusión positiva en el alumnado y en todos los agentes de la institución, especialmente si el feedback proviene del entorno.

Visión compartida entre el centro y el entorno

Como resultado de este trabajo, se pone de manifiesto el papel clave del entorno en el desarrollo del ApS por parte del orientador. Esto no es solo una fuente de recursos para el desarrollo del ApS, sino que en general ejerce una importante labor de apoyo para el desarrollo y sostenibilidad de estos proyectos. Para que esto sea posible, es necesario tener una visión compartida del ApS y, por ende, de la educación. Es importante crear un

clima de confianza y diálogo, que irá creciendo a medida que crece la colaboración mutua (Aguilera-Jiménez y Gómez-del-Castillo, 2013).

Todo ello queda patente en el discurso del orientador y el profesorado, cuando se refieren a la estrecha relación entre ApS y entorno. El orientador encuentra apoyo en el ayuntamiento y en las distintas entidades locales, con especial mención al Punto de Información del Voluntariado, que desde el principio ha participado en la promoción y desarrollo de los diferentes proyectos del centro.

Por otro lado, los resultados de éxito y la satisfacción que generan estas propuestas suponen un valor añadido para la apuesta y consideración del ApS como actuaciones a promover por parte del orientador de un centro. Esto se evidencia en los resultados de este estudio a partir de los discursos de las familias y de las entidades, que entienden que el ApS está asumido por la localidad y expresan satisfacción y orgullo porque este tipo de propuestas se lleven a cabo.

Estos resultados están en línea con lo expuesto por Aguilera-Jiménez y Gómez del Castillo (2013), quienes señalan que el éxito o el fracaso en el aprendizaje y en la convivencia va a depender, no sólo del proyecto educativo del centro, sino también de la sintonía o discrepancia entre los proyectos educativos de cada uno de los ambientes.

El apoyo institucional, clave para el desarrollo del ApS por parte del orientador

De acuerdo a la información obtenida en este estudio, el apoyo institucional es esencial para la puesta en marcha del ApS como programa de centro. Se coincide en esto con los resultados de otros estudios que relacionan la calidad de las experiencias de aprendizaje-servicio de los estudiantes con la cantidad de apoyo al aprendizaje-servicio que exhiben sus docentes y las autoridades escolares (Furco, 2001).

Este apoyo institucional viene dado por dos dimensiones. Por un lado, el apoyo desde el centro y, por otro, el apoyo de la administración educativa. Ambos son claves para el éxito del programa de ApS.

A partir de los discursos de sus participantes, se constata en esta investigación por parte del orientador, el profesorado, el director y las entidades, que el apoyo del equipo directivo es esencial en la labor del orientador y en la puesta en marcha de propuestas de cambio y mejora, como es el ApS (Murillo y Krichesky, 2012). En la misma línea, Spring y colaboradores (2008) señala al director como esencial en el desarrollo del ApS. Para este autor, el director es el responsable de moldear la cultura de trabajo de la escuela; los docentes aprenden qué es aceptable por el director y, por tanto, cuando la dirección aprueba y alienta las actividades de aprendizaje-servicio, hay mayores posibilidades de que los profesores quieran comprometer en ellas a los alumnos.

No obstante, para que estos programas sean eficaces, es necesario un apoyo que posibilite presupuestos, espacios físicos adecuados, equipos de trabajo y tiempo a partir de la organización de la jornada para los participantes y los líderes del programa. Esto

implica no solo el apoyo del equipo directivo, sino también de las administraciones (Honnet y Poulson, 1989).

Liderazgo compartido del orientador, necesario para el ApS

A partir del discurso del orientador se hace evidente que una de las claves para el funcionamiento de los proyectos del ApS es la existencia del liderazgo del orientador. Este liderazgo será desde la orientación educativa si las propuestas parten de estos profesionales. No obstante, independientemente de lo anterior, se ha de enmarcar en un modelo de liderazgo compartido con los distintos agentes implicados en las propuestas. Esta consideración es clave para el orientador del centro analizado, ya que sin colaboración difícilmente puede llevar a cabo propuestas. Como señala Martínez Muñoz (2016), el trabajo compartido y en red permite la generación y gestión de conocimiento común, y el establecimiento de objetivos y procedimientos estratégicos de alcance en el entorno, que armonizan y coordinan los esfuerzos de todos en materia de orientación y acompañamiento.

El ApS no debe suponer una carga de trabajo

La puesta en marcha del ApS por parte del orientador no debe suponer una carga de trabajo en el profesorado. Tapia (2010a) señala este punto cuando hace referencia a los riesgos y críticas más frecuentes a las prácticas de ApS.

En este sentido, el orientador ha de tener en cuenta las características de los proyectos y los recursos de los que dispone para ofrecer cauces para su puesta en marcha y desarrollo y ajustarlos a las necesidades y situación laboral del profesorado, para lo que se ha de tener una actitud de escucha. Sólo así podrá contar con la presencia real y activa de los profesionales implicados (Domingo y Hernández, 2008).

El anterior enunciado supone una conclusión expresada por el orientador, que no por ser evidente deja de ser clave en este estudio. La cooperación se hará efectiva en la medida en que las personas implicadas perciban no solo las bondades del programa, sino también la repercusión personal que tiene su participación (Hervás Avilés, 2006).

El puesto de trabajo y las características personales del orientador, aspectos a tener en cuenta en el ApS

Las características del trabajo y las competencias personales y profesionales del orientador son ingredientes que condicionan los programas de ApS en un centro.

En esta tesis se hace referencia a las características del trabajo, entendidas como el conjunto de aspectos que definen el ejercicio de la función orientadora en un centro. Se han recogido referencias sobre el horario lectivo del orientador y su posición en la estructura organizativa en el centro. Además, se ha puesto de manifiesto la importancia de no cargar el horario de docencia de los orientadores. En el marco teórico de la tesis se menciona que los orientadores tienen una carga lectiva entre 6 y 9 horas para la docencia de materias optativas. Para el orientador de este estudio, esto supone una ventaja respecto a los demás profesores, y debe ser aprovechada para el desarrollo del resto de

funciones y para la promoción de propuestas y el desarrollo de coordinaciones necesarias para su puesta en marcha. A su vez, el profesorado hace referencia a la posición que tiene el orientador en el centro, a su accesibilidad al equipo directivo, profesorado, familias, alumnado y recursos externos, como uno de los aspectos claves que le posibilitan implementar propuestas como el ApS.

Por otro lado, la referencia a las competencias profesionales y personales del orientador es recurrente en el discurso del orientador, profesorado, director, alumnado y entidades. Todos ellos mencionan que su formación favorece que tome iniciativa para el desarrollo de propuestas como el ApS (Hernández Fernández, 2009). Estos resultados coinciden con la aportación de autores como Steen y colaboradores (2012), para quienes los orientadores escolares tienen antecedentes educativos y preparación previa que les aporta herramientas para apoyar y asesorar a todos los estudiantes dentro del entorno escolar.

A su vez, son significativas las referencias a las competencias relacionadas con la motivación, capacidad de trabajo y puesta en práctica (Monarca et al., 2013).

En línea con los resultados de una investigación realizada por Luna y Martín (2008) que estudiaron las concepciones de un grupo de profesores y orientadores sobre el asesoramiento psicopedagógico, en esta tesis destaca la consideración positiva que tienen todos los participantes de la figura del orientador, a quien consideran imprescindible.

6.8. Decálogo sobre el aprendizaje-servicio en un centro de educación secundaria de acuerdo a los participantes

Uno de los objetivos de la presente tesis hace referencia al planteamiento de una serie de aportaciones para la puesta en marcha del ApS en los centros educativos. Aunque existen numerosos recursos que ofrecen orientaciones en este sentido, no se dispone de materiales que lo aborden desde el punto de vista de los participantes en proyectos de ApS en un centro de secundaria.

Con el ánimo de ofrecer una herramienta útil para otros orientadores, profesores, agentes educativos y sociales que quieran poner en marcha ApS, se presenta una serie de factores que son clave, a juicio de los participantes en ApS en el centro estudiado:

1. Cuatro son los elementos básicos para el ApS: cultura de participación en el centro, interés por la mejora, colaboración con el entorno y liderazgo para llevar a cabo el proyecto.
2. Liderazgo compartido, que se traduce en trabajo en equipo.
3. Liderazgo pedagógico del orientador, que tiene unas características personales (confianza en sí mismo e ilusión por el cambio y la mejora en los centros) y competencias profesionales (conocimiento y gestión de grupos).
4. Apoyo al orientador por parte del equipo directivo y de las administraciones educativas.
5. El ApS como programa de centro. A mayor complejidad, mayores beneficios.

6. La acción tutorial es un buen punto de partida del ApS.
7. El alumnado es el protagonista en el ApS.
8. Integración del ApS en la programación de las materias, sin que implique una carga mayor de trabajo para el profesorado.
9. Aprender ApS implica hacer ApS.
10. La implicación del entorno es esencial para el desarrollo del ApS.

6.9. Contribuciones y alcance de la investigación

El punto de partida del enfoque cualitativo de investigación es la comprensión de las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, en el contexto de su práctica concreta, de su cotidianidad. Esto explica por qué la comprensión se valora desde una perspectiva holística, totalizadora, no fragmentada, que considera todos los puntos de vista como valiosos y dignos de estudiar (Cedeño-Suárez, 2001).

El trabajo de campo realizado en el curso escolar 2015-16 permitió acercarse al desarrollo de la orientación educativa en la práctica del ApS en un centro de educación secundaria desde un enfoque holístico. El estudio a partir de diversas unidades de análisis, como son el centro, el orientador, el equipo directivo, el profesorado, el alumnado, las familias y las entidades comunitarias, facilitó la comprensión de las diversas posiciones y la construcción de un enfoque social de la orientación educativa. Cuando el ApS se utiliza como algo más que una metodología, supone una forma de entender y hacer orientación que contribuye al logro de sus objetivos.

Los alcances de esta investigación se pueden resumir del siguiente modo:

- Este trabajo espera ser un aporte a los centros educativos en la línea de la promoción y desarrollo de propuestas de éxito académico y de interacción con el entorno.
- A su vez, aspira a estimular a los orientadores educativos para que incorporen propuestas metodológicas innovadoras a los ámbitos considerados tradicionales de la orientación educativa.
- Además, propone la inclusión del ApS como objeto de estudio en la formación de los futuros orientadores en el Máster de Educación Secundaria, así como en la formación permanente de los orientadores educativos en activo.
- Por último, pretende abrir un campo de estudio y reflexión sobre las actuaciones del orientador educativo desde un enfoque social.

6.10. Limitaciones del estudio y recomendaciones

A continuación se presentan las *limitaciones del estudio*:

- No poder generalizar a partir de un estudio de caso constituye una de las principales limitaciones que se atribuyen a esta metodología y, por tanto, es aplicable a este es-

tudio. No obstante, en este trabajo se asume lo señalado por Simons (2011), que indica que en muchos contextos no tenemos la obligatoria necesidad de generalizar, sino de demostrar que nuestras conclusiones pueden ser aplicadas a otros contextos y utilizadas por otros. Así pues, se propone la particularización exhaustiva para captar la esencia del caso a través del análisis detallado del discurso de los participantes. Esto supone un intento de captar la esencia de lo particular de forma que todos lo puedan reconocer. «La tensión entre el estudio de lo único y la necesidad de generalizar es necesaria para desvelar tanto lo único como lo universal y la unidad de esa interpretación (Simons, 1996)» (p. 232).

- La relación de la investigadora con el tema de estudio. La autora de esta tesis ejerce como orientadora en activo, lo cual puede haber afectado la objetividad en el trabajo. Para controlar este aspecto se ha empleado la triangulación de fuentes e informantes (Taylor y Bogdan, 1984).
- La carga de trabajo del orientador, la carga de docencia para el profesorado y la intensa actividad del día a día de un centro dificultan el desarrollo de técnicas como las entrevistas en profundidad. Este aspecto obligó a modificar las técnicas previstas y considerar las entrevistas focalizadas para todos los informantes.
- Por estas mismas razones no se ha utilizado el *focus group* con el profesorado, aunque esta técnica hubiese aportado información sobre la percepción grupal del profesorado.
- El hecho de haber empleado las entrevistas grupales al alumnado y las familias en vez de realizar entrevistas focalizadas individuales, que hubieran favorecido una comprensión más profunda de la visión de estos informantes (Taylor y Bogdan, 1984). Estudios posteriores podrían tener en cuenta esta técnica.
- La dificultad para dar el mismo peso a las respuestas de los distintos participantes, teniendo en consideración las diferencias tanto en el conocimiento de la metodología del ApS como del profesional de orientación educativa. Este aspecto se ha compensado con la exhaustividad en el análisis del discurso y su ajuste a la descripción de las categorías.
- Uno de los principales retos de la investigación cualitativa, que genera mucha información, es su selección y tratamiento previo. Para estos procesos se optó por el uso del sistema informático.

Como *recomendaciones* para futuras investigaciones, se consideran las siguientes:

- Sería interesante ampliar el estudio a otros orientadores que participan en actividades de ApS en centros de secundaria.
- El desarrollo de la orientación educativa en las distintas etapas educativas abre la posibilidad de realizar un estudio comparativo entre orientadores que desarrollen ApS en los centros de educación primaria y secundaria.
- La aportación del ApS al proceso de toma de decisiones académicas y profesionales, sugiere la conveniencia de realizar estudios que permitan profundizar en la contribu-

ción de esta metodología a la orientación académica y profesional en los cursos en los que generalmente los alumnos tienen que tomar decisiones que afectan a su futuro, como son los de 4.º de la ESO y los de Bachillerato.

- Es necesario, también, realizar estudios más en profundidad sobre el grado de satisfacción y la contribución del ApS al desarrollo personal y profesional de los orientadores.

Epílogo

«Estos niños y niñas desarrollaron su talento aprendiendo ciencias, arte, trabajo en equipo, habilidades sociales, compromiso cívico... Todo ello con una finalidad social. ¿Quién da más? ¡Esto es el aprendizaje-servicio!

Una brújula para orientar el talento»

ROSER BATLLE

Para la presente investigación, la orientación educativa constituye una vía de personalización de la educación, un proceso de ayuda, apoyo y asesoramiento al desarrollo integral de los alumnos, así como un elemento de calidad, mejora educativa y justicia social. En este marco, el orientador educativo ejerce un importante rol en la promoción y desarrollo de propuestas metodológicas que forman en valores y competencias de participación y responsabilidad social, como es el caso del aprendizaje-servicio.

El estudio realizado permite acercarse a la realidad de un centro de educación secundaria donde el ApS forma parte de su esencia, en la convicción de que el aprendizaje se enmarca en la convivencia. Partiendo de esta premisa defendida y compartida por toda la comunidad educativa, es fácil entender la proliferación y éxito de los proyectos de ApS que se desarrollan en el centro, y en los que se fundamenta el desarrollo de la orientación educativa.

La investigación revela la multiplicidad de conceptualizaciones del ApS. El programa de aprendizaje-servicio supone un modo de acercarse al trabajo del orientador desde un enfoque holístico, al tener cabida en el desarrollo de los diferentes ámbitos de la orientación educativa.

La amplia integración de las actividades del ApS en las materias y en los programas del centro, así como la variedad de servicios realizados, ofrece múltiples posibilidades de participación por parte de la comunidad educativa, de manera que se comparte una forma de hacer orientación, educación y sociedad.

Se evidencia la clara relación del ApS con la orientación educativa en la medida en que esta metodología permite el desarrollo personal, académico y profesional, y se enmarca en la acción orientadora como agente de cambio y de justicia social.

En este marco, el orientador es considerado un promotor y asesor en el desarrollo del ApS. A su vez, es percibido como un profesor más que utiliza la metodología del ApS en sus materias, que aporta confianza y que refuerza el desarrollo de estos proyectos en el centro. Se destaca la coordinación llevada a cabo por el orientador como nexo de unión entre los diferentes recursos que se ponen en marcha, al tiempo que se hace referencia al importante papel del orientador como embajador del programa de ApS del centro. Todo ello se enmarca dentro de una posición de liderazgo pedagógico del orientador, considerado clave en propuestas de innovación y mejora en el centro.

Este liderazgo pedagógico se desarrolla desde un modelo de colaboración y trabajo en equipo que posibilita no solo su puesta en marcha, sino también su desarrollo y sostenibilidad, al tiempo que da cabida a la acción orientadora y de asesoramiento directo al alumnado.

Por otro lado, esta tesis revela que considerar los condicionantes es una tarea clave en el desarrollo del ApS por parte del orientador. Es necesario que el orientador relacione estos condicionantes con la cultura de participación en el centro, con el entorno, con el apoyo del equipo directivo y con sus propias competencias profesionales y personales.

Por último, este trabajo ofrece la posibilidad de aprender de la experiencia de un centro educativo que es referente en el empleo del ApS y en el que el orientador juega un papel fundamental en su puesta en marcha, desarrollo y sostenibilidad. Todo ello implica dotar a la orientación educativa y su desarrollo en un instituto de enseñanza secundaria de un carácter innovador desde un enfoque social, con énfasis en la promoción de valores de participación y ciudadanía necesarios para el aprendizaje y éxito académico, personal y social.

En este sentido y para terminar, desde este estudio se comparte lo señalado por Lovat y Clement (2016):

«el mundo apunta al desarrollo de valores como el núcleo de buenas prácticas pedagógicas, y dentro de éstas es especialmente potente el aprendizaje-servicio para impulsar el desarrollo de todos los objetivos de la educación relativos al desarrollo personal y social, así como al rendimiento académico» (p. 125).

PARTE III
REFERENCIAS, ÍNDICE DE TABLAS
E ILUSTRACIONES, ANEXOS
E ÍNDICE ANALÍTICO

Referencias

- ADAME, M.T., ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (2010). Principios, objetivos y funciones de la orientación. En R. BISQUERRA (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (8.ª ed., pp. 41-52). Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- AGUADED, M. (2009). *Los equipos de orientación educativa: Procesos de constitución y evolución. Análisis de la realidad actual en la provincia de Huelva y perspectiva de futuro*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva.
- AGUILERA-JIMÉNEZ, A. y GÓMEZ-DEL-CASTILLO, M. (2013). Acción tutorial y comunidad de aprendizaje. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 16, 51-66. Recuperado de <http://bit.ly/1Oh3R8z>
- ALONSO, I., ARANDIA, M., MARTÍNEZ, I., MARTÍNEZ, B. y GEZURAGA, M. (2013). El aprendizaje-servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 195-216. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/660364>
- ALONSO TAPIA, J. (2014). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ÁLVAREZ GAYOU, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (2004). Los modelos de orientación en España. Presente y futuro. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 147-162.
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (2012). *Orientación Educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos*. Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- ÁLVAREZ, C. y SAN FABIÁN, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología*, 28, 1. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- ALLONCA MARTÍNEZ, J. (2014). *La metodología del aprendizaje-servicio como propuesta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Rompiendo barreras y creando oportunidades a través del contacto escuela-sociedad en la educación secundaria obligatoria*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/29319>
- AMATEA, E. S. y CLARK, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators' conceptions of the school counselor role. *Professional School Counseling*, 9, 16-27. doi:<http://dx.doi.org/10.5330/prsc.9.1.w6357vn62n5328vp>
- ANDERSON, K. L. (2010). *Culturally considerate school counseling*. Thousand Oaks, California: Corwin.

- ARAMBURUZABALA, P. (2013). Aprendizaje-servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/660345>
- ARAMBURUZABALA, P., GARCÍA-PEINADO, R y ELVIAS, S. (2013). Educación desde y para la justicia social: Una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación de maestros. En M. C. PÉREZ FUENTES y M. M. MOLERO JURADO (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Almería: Asoc. Univ. de Educación y Psicología.
- ARAMBURUZABALA, P., CERRILLO, R. y TELLO, I. (2015). Aprendizaje-servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 78-95. Recuperado de <http://bit.ly/1UHzkQ8>
- ARAMBURUZABALA, P., OPAZO, H., RAMÍREZ, C. (en prensa). Effects of service-learning on purpose. En S. MORAN y J. M. MARIANO (Eds.), *Youth Purpose Around the World*. London: Palgrave Macmillan.
- ARMAS VÁZQUEZ, D. M. (2012). El rol del orientador en el siglo XXI. *ACLPPinforma*, 27, 12-15. Recuperado de <http://bit.ly/1Pkuwfl>
- ASTIN, A. W., VOGELGESANG, L. J., IKEDA, E. K. y YEE, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Los Ángeles, California: Higher Education Research Institute, UCLA. Recuperado de <http://heri.ucla.edu/pdfs/hslas/hslas.pdf>
- BARDHOSHI, G. y DUNCAN, K. (2009). Rural school principals' perception of the school counselor's role. *The Rural Educator*, 30(3), 16-24.
- BARREIRA, A. J., SOBRADO, L. M. y OCAMPO, C. I. (2005). Competencias actitudinales de los orientadores escolares de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 125-146. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1407973>;
- BARRERO, B. (2014). *La práctica del asesoramiento para la mejora de los centros desde los equipos de orientación educativa: Un estudio de caso*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada.
- BASSI, J. E. (2015). El código de transcripción de GAIL JEFFERSON: Adaptation para las ciencias sociales. *Cuaderno de Psicología. International Journal of Psychology*, 17(1), 39-62. doi:<http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>
- BATALLOSO, J. M. (2006). Orientación y educación: Un compromiso ético y social. *Investigación en la Escuela*, 58, 5-24. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/58/R58_1.pdf
- BATLLE, R. (2009). El servicio en el aprendizaje-servicio. En J. M. PUIG (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS), educación y compromiso cívico* (pp. 71-90). Barcelona: Graó.
- BATLLE, R. (2013). *El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC.
- BELL, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. En M. ADAMS, L. A. BELL y P. GRIFFIN (Eds.), (2.ª ed., pp. 1-14) New York: Routledge/Taylor y Francis Group.
- BERGER-KAYE, C. (2004). *The complete guide to service learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum y social action*. Minneapolis, Minnesota: Free Spirit Publishing.

- BISQUERRA R. (1990). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- BISQUERRA, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3(6), 2-8. Recuperado de <http://www.remo.ws/revistas/remo-6.pdf>
- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, M. (2010). Concepto de orientación e intervención psicopedagógica. En R. BISQUERRA (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (8.ª ed., pp. 9-22). Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- BISQUERRA, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275. Recuperado de <http://bit.ly/25SclHq>
- BOLÍVAR, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. Recuperado de <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- BOLÍVAR, A. y ELIZALDE, A. (2009). Desarrollo humano y justicia. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 8(23), 7-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=305&numero=11379>
- BOLÍVAR, A. y ROMERO, C. (2009). El asesoramiento y la mejora escolar. En C. Romero (Ed.), *Claves para mejorar la escuela secundaria* (pp. 137-152). Buenos Aires: Noveduc.
- BONILLA, T. (1980). *Estudio comparativo de la estructura de la orientación educativa en Navarra y Costa Rica*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Navarra.
- BORDERS, L. y SHOFFNER, M. F. (2003). School counselors: Leadership opportunities and challenges in the schools. En J. D. WEST, C. J. OSBORN y D. L. BUBENZER (Eds.), *Leaders and legacies: Contributions to the profession of counseling* (pp. 51-64). Nueva York: Brunner-Routledge.
- BORONAT, J. y CANO, R. (2010). El Departamento de Orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (8.ª ed., pp. 167-192). Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- BOWEN, G. A. y KISER, P. M. (2009). Promoting innovative pedagogy and engagement through service-learning faculty fellows programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 13(1), 27-44. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ905391.pdf>
- BOZA CARREÑO, A. (2003). *Roles y funciones de los orientadores de Educación Secundaria de Huelva*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva.
- BOZA CARREÑO, Á., TOSCANO, M. y SALAS, M. (2009) ¿Qué es lo que hace un orientador?: Roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista de Educación*, 9, 111-131. Recuperado de <http://bit.ly/1WIGNLZ>
- BOZA CARREÑO, A. (2005). La orientación en educación secundaria: Una perspectiva cualitativa desde los orientadores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 129-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230772008.pdf>
- BRADY-AMOON, P., MAKHIJA, N., DIXIT, V. y DATOR, J. (2012). Social justice: Pushing past boundaries in graduate training. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 4(2), 85-98. Recuperado de http://www.psycsr.org/jsacp/BradyAmoon-v4n2-12_85-98.pdf
- BREDA, K., GROOT, K. y TOWLE, A. (2013). *El desarrollo de humildad cultural mediante el aprendizaje servicio crítico*. *Ciencia y Enfermería*, XIX (2), 35-46. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v19n2/art_04.pdf

- BRINGLE, R. G. y HATCHER, J. A. (1996). Implementing service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 67(2), 221-239. Recuperado de <http://www.compact.org/advanced toolkit/pdf/bringle-all.pdf>
- BRINGLE, R. G. y HATCHER, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2649291>
- BUENDÍA, L., GONZÁLEZ, D. y POZO, T. (2004). *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CABRERA, G. (2010). Competencias profesionales de los orientadores educativos mexicanos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 380-390. doi:<http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11540>
- CABRERA, L. y BETHENCOURT, J. T. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 893-914. Recuperado de <http://bit.ly/1TZPemJ>
- CALVO, A., HAYA, I. y SUSINOS, T. (2012). El rol del orientador en la mejora escolar. una investigación centrada en la voz del alumnado como elemento de cambio. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 7-22. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/>
- CAMPO, M. S. y LABARCA, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: Un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 25(60), 41-54. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3111148>
- CANO, J. (2006). *Análisis de las funciones de los orientadores en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Aragón*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.
- CANO, J. y GARCÍA NIETO, N. (2012). Percepción del orientador acerca de la importancia que atribuye la comunidad autónoma de Aragón sobre la importancia de las funciones que desempeñan en la ESO. *Investigación en la Escuela*, 78, 95-105. Recuperado de <http://bit.ly/1U5hB8z>
- CANO, M., MAYORAL, P., LIESA, E. y CASTELLÓ, M. (2013). Valoración de las funciones del profesor de orientación educativa en Cataluña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 80-97. doi:10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11246
- CASTELLANO, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada: Evaluación de las necesidades*. Granada: Universidad de Granada.
- CEDEÑO-SUÁREZ, M. A. (2001). Aportes de la investigación cualitativa y sus alcances en el ámbito educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(1) doi:<http://dx.doi.org/10.15517/aie.v1i1.8458>
- CELORRIO, R. (2004). Rol del orientador psicopedagógico en los centros de educación secundaria. En *I Jornadas Universitarias JUTEDU 2004. Competencias Socio-profesionales de las Titulaciones de Educación*, UNED 29-30 octubre. Recuperado de <http://www2.uned.es/jutedu/CelorrioRafael-IJUTE-Comunicacion.PDF>
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas* (2.ª ed.). Madrid: Ministerio de Educación.

- CHAO, M. L. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: Estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/7000>.
- CIPOLLE, S. B. (2010). *Service-learning and social justice: Engaging student in social change*. Lanham, Maryland: Rowman y Littlefield Publishers Inc.
- Clark, M. A. y Amatea, E. (2004). Teacher perceptions and expectations of school counselor contributions: Implications for program planning and training. *Professional School Counseling*, 8(2), 132-140. Recuperado de <http://bit.ly/1YfljvV>
- COBOS, A. (2008). La construcción del perfil de los orientadores y orientadoras de educación: Las competencias profesionales requeridas para el momento actual. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 334-338. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230780008.pdf>
- COBOS, A. (2010). *La construcción del perfil profesional del orientador y la orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga. Recuperado de <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17968501.pdf>
- COBOS, A. (2012). El papel de las y los orientadores en la mejora de la convivencia en los centros educativos. En M. T. CASTILLA MESA y V. M. MARTÍN SOLBES (Coords.), *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (p. 1023). Las Rozas, (Madrid): Wolters Kluwer España.
- COMELLAS, M. J. (1999). La tutoría en la ESO. *Educación*, 24, 111-128. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20706/20546>
- Comunidad de Madrid. (2005). *Circular de la Dirección General de Centros Docentes de 12 de septiembre de 2005, relativa al funcionamiento de los Departamentos de Orientación para el curso 2005/06*.
- Comunidades Europeas. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente-un marco europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Cox, A. A. y LEE, C. C. (2007). Challenging educational inequities: School counselors as agents of social justice. En C.C. Lee (Ed.), *Counseling for social justice*, (2.ª ed., pp. 3-14). Alexandria, Virginia: American Counseling Association.
- CURRY, J. y DEVOSS, J. (2009). Introduction to special issue: The school counselor as leader. *Professional School Counseling*, 13, 64-67.
- DAHIR, C. y STONE, C. (2009). School counselor accountability: The path to social justice and systemic change. *Journal of Counseling & Development*, 87, 12-20. doi: 10.1002/j.1556-6678.2009.tb00544.x
- DE LA CERDA, M. (2015). Idea clave 3. Una experiencia significativa incluye participación, cooperación, reflexión y reconocimiento. En J. M. Puig (Ed.), *11 ideas clave ¿Como realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?* (pp. 47-64). Barcelona: Graó.
- DE LA OLIVA, D. (2002). *Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria. Identificación y evaluación*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid.

- DE LA OLIVA, D., MARTÍN, E. y VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2005). Modelos de intervención psicopedagógica en centros de educación secundaria: Identificación y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 28(2), 115-115. doi: 10.1174/0210370053699339
- DE LEÓN, C. (2009). *Análisis de las funciones de los orientadores de los departamentos de orientación en las zonas de actuación preferente en la ciudad de Córdoba*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Córdoba.
- DE VICENTE, J. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: Graó.
- DEL RINCÓN, D. y VIDAL, J. (2010). La investigación en orientación psicopedagógica. En R. BISQUERRA (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (8.ª ed., pp. 437-448). Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DOCKERY, D. J. (2011). *A guide to incorporating service learning into counselor education*. Recuperado de <http://bit.ly/1Y9h4Sv>
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2004). El psicopedagogo como asesor interno en los procesos de mejora cualitativa de los centros educativos. En J. M. MORENO (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 365-388). Madrid: UNED.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2006). Los departamentos de orientación en la mejora cualitativa de la educación secundaria. *Revista de Educación*, 339, 97-118. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a07.pdf>
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2012). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- DOMINGO, J., FERNÁNDEZ, J. d. D. y BARRERO, B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 151-172. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/194131>
- DOMINGO, J., FERNÁNDEZ, J. d. D. y BARRERO, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora del plan de estudios. Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 27-39. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/966>
- DOMINGO, J. y HERNÁNDEZ, V. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1) Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART6b.pdf>
- DOMINGO, J. y RITACCO REAL, M. (2015). Aporte del departamento de orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: Un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía. *Educación en Revista*, 58 doi:10.5380/educar.v0i58.43547
- DUK, C. y MURILLO, F. J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12. Recuperado de <http://bit.ly/1Odoa6J>
- ECHEITA, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. «Voz y Quebranto». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18. Recuperado de <http://bit.ly/1UM9ckt>

- ESPEJO, R. (2009). Desarrollo humano y participación comunitaria: Algunas reflexiones desde el enfoque gestáltico de Paul Goodman. *Polis (Santiago)*, 8(23), 43-62. Recuperado de <http://bit.ly/1YfeM4o>
- España. (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*.
- España. (1996a). *Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria*.
- España. (1996b). *Resolución de 29 de abril de 1996, la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los departamentos de orientación en Institutos de Educación Secundaria*.
- España. (1996c). *Resolución de 30 de abril de 1996, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones sobre el Plan de actividades de los departamentos de Orientación de los Institutos de Educación Secundaria*.
- España. (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*.
- España. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- España. (2008). *Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria*.
- España. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*.
- España. (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*.
- España. (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*.
- España. (2015). *Ley 45/2015, de 14 de octubre, de Voluntariado*.
- EYLER, J., GILES J. D. E. y BRAXTON, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5-15. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0004.101>
- FEO, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 221-236. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3342741>
- FERRÁN-ZUBILLAGA, A. y GUINOT-VICIANO, C. (2012). Aprendizaje-servicio: Propuesta metodológica para trabajar competencias. *Portularia*, 12(Extra), 187-195. Recuperado de <http://bit.ly/1WIE0J3>
- FERREIRA-VILLA, C., PASCUAL-GARCÍA, L. y POL-ASMARATS, C. (2013). La producción española en tesis doctorales sobre orientación en la base de datos TESEO. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(1). doi:10.7203/relieve.19.1.2610
- FLECHA, R., PADRÓS, M. y PUIGDELLÍVOL, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, 11(5), 4-8. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=722881>
- FOLGUEIRAS, P., LUNA, E. y PUIG, G. (2013). Aprendizaje y servicio: Estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-157

- FORTEA, M. (2009). Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias. *Trabajo presentado en curso CEFIRE: «Competencias en el Ámbito de las Ciencias Experimentales. Programar y Trabajar por Competencias»*, Castellón.
- FURCO, A. (2001). El rol del docente en el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio. En S. A. GONZÁLEZ y P. J. ELICEGUI (Eds.), *Escuela y Comunidad: La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio. Actas del 3.º y 4.º Seminario Internacional Escuela y Comunidad* (pp. 35-39). Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://bit.ly/1VTMOel>
- FURCO, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. En S. H. BILLIG y A. S. WATERMAN (Eds.), *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (pp. 13-33). Mahwah, (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates.
- FURCO, A. (2009). *Institutionalizing service-learning in higher education*. Minneapolis: University of Minnesota, Office for Public Engagement.
- FURCO, A. (2011). El aprendizaje-servicio: Un enfoque equilibrado de la educación experiencial. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, 64-70. Recuperado de <http://bit.ly/1sz1K65>
- FURCO, A. y BILLIG, S. (2002). *Advances in service-learning research. Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich: Information Age Publishing.
- FURCO, A. y ROOT, S. (2010). Research demonstrates the value of service learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 16-20. Recuperado de <http://k1002fur.pdf>
- GAIRÍN SALLÁN, J. (2007). Aspectos institucionales de la orientación. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Orientación Educativa y Profesional*, Castellón. 1-31. Recuperado de <http://bit.ly/22YJaRm>
- GAIRÍN SALLÁN, J. y MORENO, J. L. M. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 26, 187-206. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/et>
- GAIRÍN SALLÁN, J. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836003.pdf>
- GARCÍA-PÉREZ, A. y MENDÍA, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en el Aprendizaje y Servicio solidario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 42-58. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41021>
- GEZURAGA, M. y MALIK, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: Aportes desde el aprendizaje-servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25. Recuperado de <http://bit.ly/1sz1Ydb>
- GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GIJÓN, M. (2015). El aprendizaje servicio es una pedagogía del compromiso cívico. En J. M. PUIG (Coord.), *11 ideas clave, ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 17-28). Barcelona: Graó.
- GIL GÓMEZ, J., CHIVA, Ó. y MARTÍ PUIG, M. (2013). La adquisición de la competencia social y ciudadana en la universidad mediante el aprendizaje-servicio: Un estudio cuantitativo y cualitativo en el ámbito de la educación física. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 89-108. doi:10.15366/riejs

- GONZÁLEZ-LÓPEZ, I. y GARCÍA-RUEDA, F. J. (2007). Elaboración de un perfil de la orientación en educación secundaria desde las demandas de la comunidad educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), 215-227. Recuperado de <http://bit.ly/25PBJ4f>
- GRIFFIN, D. y STEEN, S. (2011). A social justice approach to school counseling. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 3(1), 74-85. Recuperado de http://www.psyr.org/jsacp/griffin-v3n1-11_74-85.pdf
- HARGREAVES, A., EARL, L., MOORE, S. y CERCADILLO VILLAZÁN, P. (2001). *Aprender a cambiar: la enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro.
- HATCH, T. y LEWIS, R. E. (2011). Promoting social justice with wisdom and data. *Professional School Counseling*. Recuperado de <http://bit.ly/24GgyeO>
- HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, A. (2009). *Fundamentos de intervención psicopedagógica*. Santander: Universidad de Cantabria.
- HERNÁNDEZ, F., COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill España.
- HERNANDO GÓMEZ, A. (2005). *La intervención de los orientadores de secundaria y la forma en la que ellos la describen y justifican*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Huelva.
- HERNANDO, A. y MONTILLA, C. (2009). El estudio de los roles y funciones de los orientadores de secundaria utilizando la técnica de los grupos de discusión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 29-38. Recuperado de <http://bit.ly/1YIY3g5>
- HERVÁS AVILÉS, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- HONNET, E. P. y POULSON, S. J. (1989). Principals of good practice for combining service and learning. *Guides*, 27. Recuperado de <http://bit.ly/1UHA9bZ>
- HOUSE, R. M. y HAYES, R. L. (2002). School counselors: Becoming key players in school reform. *Professional School Counseling*, 5, 249-261.
- IBRAHIM, F. A., DINSMORE, J., ESTRADA, D. y D'ANDREA, M. (2011). The counselors for social justice (CSJ) code of ethics. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, 3(2), 2-21.
- IBRAHIM, F. A., HELMS, B. J. y THOMPSON, D. L. (1983). Counselor role and function: An appraisal by consumers and counselors. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(10), 597-601.
- IERULLO, M. (2012). Evaluación de los procesos de institucionalización de proyectos de aprendizaje-servicio en las escuelas. *Actas de las II Jornadas de investigadores sobre aprendizaje-servicio* (pp. 61-64). Buenos Aires: Asociación Internacional de Investigadores en Aprendizaje-Servicio y Compromiso Comunitario. Recuperado de <http://bit.ly/1UHAStU>
- INSAUSTI NUIN, M. V. (2001). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica en los centros de ESO: Propuestas del modelo teórico-práctico*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Pública de Navarra.
- JACOBY, B. (1996). Service-learning in today's higher education. En B. Jacoby (Ed.), *Service-learning in higher education: Concepts and practices* (pp. 3-25). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- JACOTT, L. y MALDONADO, A. (2013). La educación para la ciudadanía: Nuevos retos y perspectivas desde el enfoque de la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(1), 5-13.

- JEFFERSON, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis studies from the first generation* (pp. 13-34). Philadelphia, Pennsylvania: John Benjamins.
- JETT, S. T. y DELGADO-ROMERO, E. A. (2009). Prepracticum service-learning in counselor education: A qualitative case study. *Counselor Education and Supervision*, 49(2), 106-121.
- JIMÉNEZ, R. A., BISQUERRA, R., ÁLVAREZ, M. y CRUZ, J. M. (2010). El modelo de consulta. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (8.ª ed., pp. 103-130). Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- KIELSMEIER, J. C. (2010). Build a bridge between service and learning. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 8-15. Recuperado de <http://bit.ly/1Uli5Wk>
- KUH, G. D. (2008). Excerpt from high-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. In G. D. Kuh (Ed.), *High-impact educational practices* (pp. 13-23). Washington: Assoc. of Am. Colleges and Univ., Washington, DC. Recuperado de <http://provost.tufts.edu/celt/files/High-Impact-Ed-Practices1.pdf>
- LAGO, J. R. y ONRUBIA, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de prácticas educativas. En E. MARTÍN y T. MAURI, (Eds) *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-28). Barcelona: Graó.
- LEE, C. (2007). *Social justice: A moral imperative for counselors*. Alexandria, Virginia: American Counseling Association. Recuperado de <http://bit.ly/1YieOJ6>
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (2003). *Métodos de investigación* (3.ª ed.). Madrid: McGraw Hill .
- LIRIO CASTRO, J. y CALVO MORALES, S. (2012). El reto de la formación del profesorado para una enseñanza de calidad en las universidades de mayores. *Pedagogía Social*, 19, 155-166. Recuperado de <http://bit.ly/21cYS9W>
- LIZASOÁIN, O. y PERALTA, F. (2010). La Atención a la diversidad. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (8.ª ed., pp. 273-280). Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- LOIZAGA, F. (2005). Departamentos de orientación: Un análisis del rol orientador y de las nuevas figuras asesoras. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16(1), 47-61. Recuperado de <http://bit.ly/1ZiZXL5>
- LÓPEZ BUENO, H., CERRILLO, R. y GARCÍA PEINADO, R. (2013). Aprendizaje-servicio y organización escolar: Motivaciones y expectativas de los estudiantes. En M. C. PÉREZ FUENTES y M. M. MOLERO (Ed.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 313-316). Madrid: Asociación Universitaria de Educación y Psicología. LÓPEZ GARCÍA, J. (1990). *Estudio descriptivo-legal de los servicios institucionalizados de orientación educativa en España*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.
- LOVAT, T. y CLEMENT, N. (2016). Service Learning as Holistic Values Pedagogy. *Journal of Experiential Education*, 39(2) 115–129. doi: 10.1177/1053825916628548
- LUNA, M. y MARTÍN, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(1), 13. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART11.pdf>
- LUCAS, S. y MARTÍNEZ ODRÍA, A. (2012). La implantación y difusión del aprendizaje-servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje

- para promover la innovación en la educación superior. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1(1), 1-14.
- MANN, J. y CASEBEER, D. (2016). Mapping civic engagement: A case study of service-learning in Appalachia. *Education, Citizenship and Social Justice*, 11(1) 85-96. doi 10.1177/1746197915626089
- MARIÑO CASTRO, C. (2012). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovación Educativa*, 22, 217-228. Recuperado de <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/753>
- MARTÍN, X., RUBIO, L., BATLLE, C. y PUIG, J. M. (2010). ¿Qué es el aprendizaje servicio? En X. MARTÍN y L. RUBIO SERRANO (Coords.), *Prácticas de ciudadanía: Diez experiencias de aprendizaje servicio* (pp. 15-24). Barcelona: Octaedro Editorial.
- MARTÍNEZ CLARES, P. (2010). La orientación en tiempos de cambio. En J. J. MAQUILLÓN (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 45-63). Murcia: Editum.
- MARTÍNEZ CLARES, P. y MARTÍNEZ JUÁREZ, M. (2011). La orientación en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 253-263. Recuperado de <http://www.aufop.com>
- MARTÍNEZ GARRIDO, C. A., KRICHESKY, G. J. y GARCÍA BARRERA, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 107-122. Recuperado de <http://rieoei.org/rie54.htm>
- MARTÍNEZ ODRÍA, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio: La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(4), 627-640. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/36482>
- MARTÍNEZ, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: La dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. MARTÍNEZ (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, B., MARTÍNEZ, I., ALONSO, I. y GERUZAGA, M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/12387>
- MARTÍNEZ MUÑOZ, M. (2016). Orientación e inserción laboral en el contexto educativo. *Cuadernos de pedagogía*, 464, 64-65. Recuperado de <http://psicodoc.idbaratz.com/Restringido/index.html>
- MASSAT, E., MONTES, R. y MELLA, L. (2008). Aprendizaje-servicio en la escuela secundaria. En E. MASSAT, R. MONTES y L. MELLA (Eds.), *Aprendizaje-servicio en la escuela secundaria* (pp. 17-24). Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://bit.ly/1PktsIB>
- MEDIANO, C. M., LOSADA, N. R. y LORD, S. M. (2013). Programa de desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida para estudiantes de educación superior. *Pedagogía Social*, 22, 137-151. doi: http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.22.10
- MEDINA, A. M. y GÓMEZ, R. M. (2014). El liderazgo pedagógico: Competencias necesarias para desarrollar las naciones unidas programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 91-113. doi: 10.4151/07189729
- MERTENS, D. M. (2015). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (4.ª ed.). London: Sage.

- MERTÓN, R. K., FISKE, M. y KENDALL, P. L. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Empiria, Revista de Metodología en Ciencias Sociales*, 1, 215-227. Retrieved from <http://bit.ly/1ZlopY7>
- MILLER, F. W. (1971). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1990). La orientación educativa y la intervención psicopedagógica. Madrid: MEC, Dirección General de Renovación pedagógica.
- MONARCA, H., GARCÍA LÓPEZ, M. L. y MARTÍNEZ, A. M. (2013). El orientador como promotor de competencias para el cambio y la mejorar escolar. En E. NIETO, A. I. CALLEJAS y O. JEREZ (Eds.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 59-68). Ciudad Real: Universidad de Castilla la Mancha. Recuperado de <http://bit.ly/1VR3L9g>
- MONEREO, C. y SOLÉ, I. (1999). *El asesoramiento psicopedagógico: Una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- MONTANERO FERNÁNDEZ, M. (2002). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo. Una propuesta de revisión. *Educación XX1*, 5, 153-167. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600509>
- MONTILLA, C. y HERNÁNDEZ, A. (2009). La orientación en secundaria en la provincia de Huelva desde la perspectiva del profesorado y miembros de equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 353-370. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94451/106181>
- MORALES, A. B. (2010). La acción tutorial en educación. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, 7, 95-114. Recuperado de <http://bit.ly/1PPPo3F>
- MOREU, A. C. y BISQUERRA, R. (2002). Los orígenes de la psicopedagogía: El concepto y el término. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 17-29. Recuperado de <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2002/13-1---017-Angel%20Moreu.PDF>
- MORAIS GALLEGU, J. P. (1993). Orientación educativa en España: Desarrollo institucional y legislativo. *Revista de Educación*, 300, 369-396. Recuperado de <http://bit.ly/25S8nPh>
- MUÑOZ, A. y PASTOR, L. (2015). La supresión de la hora de tutoría en educación secundaria. Un estudio exploratorio sobre las creencias de los docentes. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 13-30. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/42214>
- MUÑOZ, J. y SAHAGÚN, M. (2011). Análisis cualitativo asistido por ordenador con ATLAS.ti. En C. IZQUIERDO y A. PERINAT (Eds.), *Investigar en psicología de la educación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas* (pp. 299-363). Barcelona: Amentia.
- MURILLO, F. J. (2002). La mejora de la escuela: concepto y caracterización. En F. J. MURILLO y M. MUÑOZ-REPISO (Coords.), *La mejora de la escuela: Un cambio de mirada* (pp. 15-51). Barcelona: Octaedro.
- MURILLO, F. J. y ARAMBURUZABALA, P. (2014). Aprendizaje-servicio y justicia social. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 50-53. Recuperado de <http://bit.ly/1tqxRFI>
- MURILLO, F. J. y HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. Recuperado de <http://bit.ly/25VXThP>
- MURILLO, F. J. y KRICHESKY, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 27-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55123361003.pdf>

- MURILLO, F. J., KRICHESKY, G., CASTRO, A. y HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- MURILLO, F. J., ROMÁN, M. y HERNÁNDEZ-CASTILLA, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4 (1), 7-23. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.html>
- NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. VASILACHIS DE GIALDINO (Ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- NELSON, J. (2007). The top ten things school counselors and school administrators should know about service-learning. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 2(1) Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ1066777>
- NOREÑA, A. L., ALCARAZ-MORENO, N., GUILLERMO, J. y REBOLLEDO-MALPICA, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/aqui/v12n3/v12n3a06>
- OCKERMAN, M. S. y MASON, E. (2012). Developing school counseling students' social justice orientation through service learning. *Journal of School Counseling*, 10(5), 1-26.
- OPAZO, H., RAMÍREZ, C., GARCÍA-PEINADO, R. y LORITE, M. (2015). La ética en el aprendizaje-servicio (ApS): Un meta-análisis a partir de Education Resources Information Center (ERIC). *Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado*, 19(1), 144-175. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191ART8.pdf>
- PLANAS, J. A. (2008). Las nuevas perspectivas de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 101-107. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3382/338230778010.pdf>
- PRENTICE, M. (2002). Institutionalizing service learning in community colleges. *American Association of Community Colleges*. Recuperado de <http://www.aacc.nche.edu/Publications/Briefs/Documents/02012002institutionalizingservice.pdf>
- PUIG, J. M. (Coord.) (2009) *Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- PUIG, J. M. (2015). Idea clave 5. Incorporar el aprendizaje servicio a un centro educativo requiere compromiso personal e inteligencia pedagógica. En J. M. PUIG (Coords.), *11 ideas claves ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* (pp. 77-89). Barcelona: Graó.
- PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C. y PALOS, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- PUIG, J. M. y PALOS, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63. Recuperado de http://www.ucv.ve/uploads/media/Rasgos_pedagogicos_AS.pdf
- QUINTANA, J. M. (1982). Concepto de filosofía de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 40(157), 65-73.
- REPETTO, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Volumen 1: Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.

- RIAL, S. (2010). Criterios de calidad y rasgos característicos de las experiencias de aprendizaje-servicio en la educación formal. *Tzhoecohem Revista Científica*, 5, 44-60. Recuperado de <http://bit.ly/28qsNAW>
- RIAL, S. (Coord) (2015). *Itinerario y herramientas para desarrollar un proyecto de ApS*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.me.gov.ar/edusol/archivos/2014_itinerario.pdf
- RIVERA GARCÍA, E., TRIGUEROS CERVANTES, C. y DE LA TORRE NAVARRO, E. (2012). (Trans) formar docentes, (trans) formar personas: Una experiencia interdisciplinar para democratizar el aula universitaria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38 (Especial), 347-370. Recuperado de <http://bit.ly/1TZNt9e>
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, P., DE LA HERRÁN, A. y CORTINA, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189. doi:10.5944/educxx1.18.1.12317
- RUBIO SERRANO, L. (2009). El aprendizaje en el aprendizaje servicio. En J. M. Puig (Coord.), *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico* (pp. 91-105). Barcelona: Graó.
- RUBIO, L., PUIG, J. M., MARTÍN, X. y PALOS, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: Una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 111-126. Recuperado de <http://bit.ly/1UHF8GO>
- RUS, A. (1995). *Institucionalización de la orientación educativa en Andalucía. Los servicios de apoyo a la escuela*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=122629>.
- SALA SILVERA, J. M. (2011) ¿Da clase el orientador? *ACLPPinforma*, 22, 13-15. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3631010>
- SAN MARTÍN, D. (2014). Teoría fundamentada y ATLAS.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15530561008.pdf>
- SANCHIZ, M. L. (2008). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.
- SANDÍN, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- SANTANA VEGA, L. E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales* (3.ª ed.). Madrid: Pirámide.
- SANTANA VEGA, L. (2010). La innovación educativa: Un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 261-270. Recuperado de <http://bit.ly/25S9fDj>
- SANTOS, M. A., SOTELINO, A. y LORENZO, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- SANZ ORO, R. (1999). *Los departamentos de orientación en educación secundaria: Roles y funciones*. Barcelona: Cedecs.

- SCALES, P. C., ROEHLKEPARTAIN, E. C., NEAL, M., KIELSMEIER, J. C. y BENSON, P. L. (2006). Reducing academic achievement gaps: The role of community service and service-learning. *Journal of Experiential Education*, 29(1), 38-60. Recuperado de <http://bit.ly/1ZlcUjB>
- SCOTT, K. E. y GRAHAM J. A. (2015). Service-Learning: Implications for Empathy and Community Engagement in Elementary School Children. *Journal of Experiential Education*, 38(4) 354–372. doi: 10.1177/1053825915592889
- SIMÓ, R., ROCA, E., ESCODA, E., BIOSCA, M., FERRANDIS, S., GARCÍA, E... TORREGROSA, J. (2013). Aprendizaje-servicio: Participación en redes socioeducativas. *Escuela*, 8-9. Recuperado de <http://bit.ly/1tn8ogp>
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- SMITH-TOLKEN, A. y WILLIAMS, J. (2011). Service learning: Innovations for the next decade. Comunicación presentada en *Service Learning Research Colloquium*. Stellenbosch, 20-21. Recuperado de <http://bit.ly/1WIHZ8s>
- SOBRADO, L. M. y SANZ, R. (1998). Roles y funciones de los orientadores. *Revista de Investigación Educativa*, 16(2), 25-58.
- SOLÉ, I. (2002). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica* (2.ª ed.). Barcelona: ICE. Universitat de Barcelona.
- SOTELINO, A. (2014). *Aprendizaje-servicio en las universidades gallegas. evaluación y propuesta de desarrollo*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Santiago de Compostela.
- SPRING, K., GRIMM, R. y DIETZ, N. (2008). Community service and service-learning in america's schools. *Corporation for National and Community Service*. Recuperado de <http://1.usa.gov/1PPR4u7>
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STEEN, S., O'KEEFE, A. L., GRIFFIN, D. y ROUTZAHN, K. (2012). Service-learning and classroom guidance: A program for elementary students. *Journal of School Counseling*, 10(2). Recuperado de <http://1.usa.gov/1YibVrK>
- STELZER, T. (2003). *A critical analysis of the function of guidance counselors*. University of Wisconsin-Stout, Wisconsin. Recuperado de <http://bit.ly/1PPXxFr>
- STRAUSS, A. L. y CORBIN, J. M., (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá, Colombia:CONTUS-Editorial Universidad de Antioquia.
- TAPIA, M. N. (2008a). Calidad académica y responsabilidad social: El aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En M. MARTÍNEZ (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 22-56). Barcelona: Octaedro.
- TAPIA, M. N. (2008b). Educación para la ciudadanía: El aporte del aprendizaje-servicio. En E. Masat, R. MONTES y L. MELLA (Eds.), *Aprendizaje-servicio en la escuela secundaria* (pp. 25-36). Buenos Aires: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001700.pdf>
- TAPIA, M. N. (2010a). *Aprendizaje y servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones* (2.ª ed.). Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- TAPIA, M. N. (2010b). La propuesta pedagógica del aprendizaje-servicio: Una perspectiva latinoamericana. *Tzhoechem Revista Científica*, 3(5), 23-43. Recuperado de <http://bit.ly/1OkcrmQ>

- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos: De investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- TOMÀS, M. d., GIMENO, X., SANJUÁN, C. y SEGOVIA, P. (2006). El desarrollo profesional del docente de educación secundaria a partir del análisis de la cultura docente compartida. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (1), 1-13. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/15253>
- URUÑUELA, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.
- VALLE, J. y MANSO, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la unión europea. *Revista de Educación, N.º Extraordinario*, 12-13. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255
- VALLES, M. (2002). Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (eg ATLAS. ti y MAXqda) en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la grounded theory y el contexto de la investigación social española. *Documento de Trabajo Serie Sociológica (2001). Fundación de Estudios Andaluces*, Recuperado de <http://bit.ly/1Yfinzv>
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- VÁZQUEZ, M. I. (2013). La autogestión de procesos de cambio en centros educativos. *Educación*, 22(42), 117-134. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5056908.pdf>
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C., MANZANARES, M. A., LÓPEZ-MARTÍN, E. y MANZANO-SOTO, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: Estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación, N.º Extraordinario*, 261-292. doi:10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249
- VUELVAS, B. (2004). La investigación en orientación educativa. Elementos para una reflexión. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 3, 25-83. Recuperado de <http://www.remo.ws/revistas/remo-3.pdf>
- WALKER, J. (2006). Principals and counsellors working for social justice: A complementary leadership team. *Guidance and Counselling*, 21, 114-124.
- WILCZENSKI, F. L. y COOMEY, S. M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. New York: Springer Science & Business Media.
- WINTERBOTTOM, C., LAKE, V. E., ETHRIDGE, E. A., KELLY, L. y STUBBLEFIELD, J. L. (2013). Fostering social justice through service-learning in early childhood teacher education. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 33-53.
- YIN, R. K. (2014). *Case study research: Desing and methods* (5.ª ed.). Thousand Oaks, California: Sage

Índice de tablas

Tabla 1.	Concepto de orientación educativa. Álvarez y Bisquerra (2012)	26
Tabla 2.	Estructura de Orientación en la Comunidad de Madrid. Elaboración propia a partir de Mariño Castro (2012)	28
Tabla 3.	Funciones del Departamento de Orientación (Repetto, 2002, pp. 486-489).....	29
Tabla 4.	Funciones del Departamento de Orientación en la Comunidad de Madrid (Real Decreto 83/1996, de 26 de enero).....	32
Tabla 5.	Funciones del orientador educativo. Resolución de 29 de abril de 1996	35
Tabla 6.	Ámbitos de orientación educativa	36
Tabla 7.	Programas de orientación educativa y ámbitos de orientación. Vélaz de Medrano (1998)	37
Tabla 8.	Síntesis de las funciones del orientador educativo. Elaboración propia a partir de Boza Carreño (2005).....	46
Tabla 9.	Roles y funciones del orientador educativo. Celorrio (2004).....	47
Tabla 10.	Macro-roles y roles del orientador educativo. Elaboración propia a partir de Boza Carreño y colaboradores (2009)	47
Tabla 11.	Roles desempeñados por el orientador educativo. Elaboración propia a partir de Calvo y colaboradores (2012)	58
Tabla 12.	La Orientación educativa en los principios de las Leyes Orgánicas de Educación del Sistema Educativo Español. Elaboración propia	76
Tabla 13.	Características generales del aprendizaje-servicio. Puig y Palos (2006)	81
Tabla 14.	Fases o momentos en los procesos de cambio escolar. Vázquez, 2013.....	91
Tabla 15.	Fases y cuestiones en el desarrollo de los proyectos de ApS. Elaboración propia a partir de Rodríguez y colaboradores (2015).....	94
Tabla 16.	Etapas y fases en los proyectos de ApS. Puig y colaboradores (2007)	95
Tabla 17.	Diferencias entre prácticas de ApS. Furco (2009)	97
Tabla 18.	Rúbrica de autoevaluación para la institucionalización del aprendizaje-servicio en la Educación Superior. Furco, (2011)	98
Tabla 19.	Reflexiones de los estudiantes sobre las aportaciones del ApS. Steen y colaboradores (2012)	110
Tabla 20.	Participantes en el estudio	124
Tabla 21.	Categorías de análisis. Contextualización del estudio	129

Tabla 22.	Categorías de análisis. Percepciones de los participantes en el estudio.....	129
Tabla 23.	Criterios de calidad en la investigación cualitativa. Elaborado a partir de Simons (2011) y Sandín (2003).....	132
Tabla 24.	Criterios de calidad del estudio realizado, a partir de Noreña y colaboradores (2012).....	133
Tabla 25.	Datos del IES Miguel Catalán. Curso 2015-16. Elaborado a partir de la Programación General Anual del curso 2015-16.....	139
Tabla 26.	Estructuras de participación. Curso 2015-16.....	144
Tabla 27.	Proyectos de ApS del IESMC. Curso 2015-16.Fuente: elaboración propia	147
Tabla 28.	Subcategorías y participantes. Concepto de ApS.....	279
Tabla 29.	Subcategorías y participantes: Experiencia ApS	282
Tabla 30.	Subcategorías y participantes: Relación entre ApS y orientación educativa	284
Tabla 31.	Subcategorías y participantes: Ámbitos de la orientación educativa.....	286
Tabla 32.	Subcategorías y participantes. Roles del orientador en el ApS	292
Tabla 33.	Subcategoría y participantes. Modelo de orientación educativa.....	297
Tabla 34.	Subcategorías y Participantes. Condicionantes en el desarrollo del ApS	297

Índice de ilustraciones

Ilustración 1.	Principios de la orientación educativa en el marco de la justicia social. Elaboración propia	64
Ilustración 2.	Cuadrante del aprendizaje-servicio. Service-Learning Center, Service Learning Quadransts, Palo Alto, CA, (1996)	80
Ilustración 3.	Perfil del profesorado en el desarrollo de proyectos de ApS (Santos et al., 2015)	82
Ilustración 4.	Etapas en un proyecto de ApS. Puig et al., (2007).....	93
Ilustración 5.	Itinerario en ApS. Rial (2015).....	96
Ilustración 6.	Conexión del aprendizaje-servicio con las áreas de orientación educativa (Wilczenski y Coomey, 2007)	109
Ilustración 7.	Categorías y subcategorías descriptivas del ApS en el IES Miguel Catalán	136
Ilustración 8.	Modelo participativo de la convivencia IESMC. Plan de Convivencia 2015-16....	141
Ilustración 9.	Organización de la Acción tutorial. Elaboración propia a partir del Plan de Convivencia 2015-16.....	143
Ilustración 10.	Panel informativo del ApS en la entrada del edificio central del IESMC	145
Ilustración 11.	ApS en los documentos del centro. Categoría y subcategorías	148
Ilustración 12.	Categorías y subcategorías, percepciones del orientador educativo	153
Ilustración 13.	Orientador. Concepto de ApS	154
Ilustración 14.	Orientador. Experiencia en ApS	157
Ilustración 15.	Orientador. Relación entre ApS y orientación educativa.....	160
Ilustración 16.	Orientador. Ámbitos de la orientación educativa	161
Ilustración 17.	Orientador. Roles del orientador educativo en el ApS.....	167
Ilustración 18.	Orientador. Modelo de orientación educativa.....	173
Ilustración 19.	Orientador. Condicionantes para el desarrollo de la OE en el ApS.....	175
Ilustración 20.	Orientador. Lecciones aprendidas	180
Ilustración 21.	Categorías y subcategorías. Director del centro.....	183
Ilustración 22.	Director. Concepto ApS	184
Ilustración 23.	Director. Experiencia en ApS.....	185
Ilustración 24.	Director. Relación ApS y orientación educativa	186
Ilustración 25.	Director. Roles del orientador educativo en el ApS	187

Ilustración 26. Director. Modelo de orientación educativa	188
Ilustración 27. Director. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.....	189
Ilustración 29. Categorías y subcategorías, Profesorado ApS.....	193
Ilustración 30. Profesorado ApS. Concepto ApS	194
Ilustración 31. Profesorado ApS. Experiencia en ApS	197
Ilustración 32. Profesorado ApS. Relación entre ApS y orientación educativa.....	201
Ilustración 33. Profesorado ApS. Ámbitos de la orientación educativa en el ApS.....	204
Ilustración 34. Profesorado ApS. Roles del orientador educativo en el ApS.....	210
Ilustración 35. Profesores ApS. Modelo de orientación educativa.....	214
Ilustración 36. Profesorado ApS. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.....	216
Ilustración 37. Profesorado ApS. Lecciones aprendidas.....	220
Ilustración 38. Categorías y subcategorías. Profesorado del claustro	223
Ilustración 39. Profesorado claustro. Concepto ApS.....	224
Ilustración 40. Profesorado claustro. Experiencia en ApS	226
Ilustración 41. Profesorado claustro. Relación entre ApS y orientación educativa.....	228
Ilustración 42. Profesorado claustro. Roles del orientador educativo en el ApS.....	230
Ilustración 43. Categorías y subcategorías. Alumnado	232
Ilustración 44. Alumnado. Concepto de ApS	233
Ilustración 45. Alumnado. Experiencia en ApS	235
Ilustración 46. Alumnado. Relación entre ApS y orientación educativa.....	237
Ilustración 47. Alumnado. Ámbitos de la orientación educativa en el ApS.....	238
Ilustración 48. Alumnado. Roles del orientador educativo en el ApS.....	244
Ilustración 49. Alumnado. Modelo de orientación educativa	245
Ilustración 50. Alumnado. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.....	246
Ilustración 51. Alumnado. Lecciones aprendidas.....	248
Ilustración 52. Categorías y subcategorías. Familias	250
Ilustración 53. Familias. Concepto de ApS.....	251
Ilustración 54. Familias. Experiencia en ApS	252
Ilustración 55. Familias. Relación entre ApS y orientación educativa	253
Ilustración 56. Familias. Ámbitos de orientación educativa en el ApS.....	254
Ilustración 57. Familias. Roles del orientador educativo en el ApS	258
Ilustración 58. Familias. Modelo de orientación educativa.....	259
Ilustración 59. Familias. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.....	260
Ilustración 60. Familias. Lecciones aprendidas	261
Ilustración 61. Categorías y subcategorías. Entidades comunitarias.....	263

Ilustración 62. Entidades. Concepto de ApS.....	264
Ilustración 63. Entidades. Experiencias en ApS.....	265
Ilustración 64. Entidades. Relación entre ApS y orientación educativa	266
Ilustración 65. Entidades. Ámbitos de la orientación educativa en el ApS	267
Ilustración 66. Entidades. Roles del orientador educativo en el ApS	270
Ilustración 67. Entidades. Modelo de orientación educativa	272
Ilustración 68. Entidades. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el ApS.....	273
Ilustración 69. Entidades. Lecciones aprendidas	275

Anexos

ANEXO 1. Tablas de categorías y subcategorías - Percepción de los participantes en el estudio. (Fuente: elaboración propia)

Tabla 1. Orientador Educativo. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	
1.1. Concepto de aprendizaje-servicio (ApS)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje vinculado a servicios solidarios • Metodología didáctica • Programa de Intervención 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa del Centro • Enfoque Educativo • Enfoque psicopedagógico
1.2. Experiencia en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación para participar • Participación en ApS 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación en ApS • Valoración de la experiencia
1.3. Relación ApS y orientación educativa (OE)	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con los ámbitos de OE • Relación con el rol del orientador educativo 	
1.4. Ámbitos de OE en el ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la persona • Convivencia • Inclusión Educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Acción tutorial • Proceso de enseñanza-aprendizaje • Orientación académica y profesional
1.5. Roles del orientador educativo en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Promotor • Coordinador • Desarrollador 	<ul style="list-style-type: none"> • Asesor • Embajador • Líder pedagógico
1.6. Modelo de orientación educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo • Equipo coordinador 	
1.7. Condicionantes para el desarrollo de la OE en el ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de participación en el centro • Cultura de ApS en el entorno • Liderazgo en el programa 	<ul style="list-style-type: none"> • Carga de trabajo de los proyectos de ApS • El profesor de OE • Apoyo institucional
1.8. Lecciones aprendidas	<ul style="list-style-type: none"> • ApS y elementos • ApS y centro • ApS y alumnado 	<ul style="list-style-type: none"> • ApS y materias • ApS y entorno

Tabla 2. Unidad de análisis Director. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
2.1. Concepto de aprendizaje-servicio (ApS)	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología didáctica • Programa del Centro • Enfoque Educativo
2.2. Experiencia en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en ApS
2.3. Relación ApS y orientación educativa (OE)	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con los ámbitos de OE • Relación con el rol del orientador educativo
2.4. Roles del orientador educativo en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Líder pedagógico • Embajador
2.5. Modelo de orientación educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo
2.6. Condicionantes para el desarrollo de la OE en el ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de participación en el centro • El profesor de OE • Apoyo institucional
2.7. Lecciones aprendidas	<ul style="list-style-type: none"> • ApS y liderazgo del orientador educativo • ApS y equipo directivo

Tabla 3. Unidad de análisis Profesorado ApS. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	
3.1. Concepto de aprendizaje-servicio (ApS)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje vinculado a servicios solidarios • Metodología didáctica • Programa de intervención 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa del Centro • Enfoque Educativo • Enfoque psicopedagógico
3.2. Experiencia en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación para participar • Participación en ApS • Formación en ApS • Valoración de la experiencia 	
3.3. Relación ApS y orientación educativa (OE)	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con los ámbitos de OE • Relación con el rol del orientador educativo 	
3.4. Ámbitos de OE en el ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la persona • Inclusión educativa • Acción tutorial 	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de enseñanza-aprendizaje • Orientación académica y profesional
3.5. Roles del orientador educativo en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Promotor • Coordinador • Desarrollador • Asesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Embajador • Líder pedagógico
3.6. Modelo de orientación educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo 	
3.7. Condicionantes para el desarrollo de la OE en el ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de participación en el centro • Cultura de ApS en el entorno 	<ul style="list-style-type: none"> • El profesor de OE • Apoyo institucional
3.8. Lecciones aprendidas	<ul style="list-style-type: none"> • ApS y centro • ApS y alumnado • ApS y equipo • ApS y tutoría 	<ul style="list-style-type: none"> • ApS y orientador educativo • ApS y formación • ApS y entorno

Tabla 4. Unidad de análisis Profesorado del claustro. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	
4.1. Concepto de aprendizaje-servicio (ApS)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje y servicio • Metodología didáctica • Programa de centro • Enfoque educativo 	
4.2. Experiencia en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación para participar • Participación en ApS 	
4.3. Relación ApS y orientación educativa (OE)	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con los ámbitos de OE • Relación con el rol del orientador educativo • No sabe. No contesta 	
4.4. Roles del orientador educativo en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Promotor • Coordinador • Asesor 	<ul style="list-style-type: none"> • Líder pedagógico • No sabe. No contesta

Tabla 5. Unidad de análisis alumnado. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
5.1. Concepto de aprendizaje-servicio (ApS)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje vinculado a servicios solidarios
5.2. Experiencia en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación para participar • Participación en ApS • Valoración de la experiencia
5.3. Relación ApS y orientación educativa (OE)	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con los ámbitos de OE • Relación con el rol del orientador educativo
5.4. Ámbitos de OE en el ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la persona • Convivencia • Inclusión educativa • Proceso de enseñanza-aprendizaje • Orientación académica y profesional
5.5. Roles del orientador educativo en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador • Consejero • Embajador • Líder pedagógico
5.6. Modelo de orientación educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Consejo
5.7. Condicionantes para el desarrollo de la OE en el ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de participación en el centro • El profesor de OE
5.8. Lecciones aprendidas	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de ApS • ApS y liderazgo del orientador • ApS y formación

Tabla 6. Unidad de análisis familia. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
6.1. Concepto de aprendizaje-servicio (ApS)	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje vinculado a servicios solidarios • Metodología didáctica
6.2. Experiencia en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en ApS • Valoración de la experiencia
6.3. Relación ApS y orientación educativa (OE)	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con el rol del OE
6.4. Ámbitos de OE en el ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la persona • Inclusión educativa • Acción tutorial • Proceso de enseñanza-aprendizaje • Orientación académica y profesional
6.5. Roles del orientador educativo en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Promotor • Desarrollador • Embajador
6.6. Modelo de orientación educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo
6.7. Condicionantes para el desarrollo de la OE en el ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de participación en el centro • Cultura de ApS en el entorno
6.8. Lecciones aprendidas	<ul style="list-style-type: none"> • ApS y metodología • ApS y orientador

Tabla 7. Unidad de análisis Entidades. Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
7.1. Concepto de aprendizaje-servicio (ApS)	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología didáctica • Enfoque psicopedagógico
7.2. Experiencia en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación para participar • Participación en ApS • Valoración de la experiencia
7.3. Relación ApS y orientación educativa (OE)	<ul style="list-style-type: none"> • Relación con los ámbitos de OE • Relación con el Rol del orientador educativo
7.4. Ámbitos de OE en el ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia • Inclusión educativa • Proceso de enseñanza-aprendizaje • Orientación académica y profesional
7.5. Roles del orientador educativo en ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Promotor • Coordinador • Asesor • Líder pedagógico
7.6. Modelo de orientación educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo
7.7. Condicionantes para el desarrollo de la OE en el ApS	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura de participación en el centro • Cultura de ApS entorno • Orientador educativo • Apoyo institucional
7.8. Lecciones aprendidas	<ul style="list-style-type: none"> • ApS y equipo • ApS y formación

ANEXO 2. Autorización del centro para el desarrollo de la investigación (Fuente: elaboración propia)



AUTORIZACIÓN DEL CENTRO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El **director** del Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán de Coslada, Madrid, autoriza la realización de las labores de investigación de la tesis doctoral «**El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio. Un estudio de caso**», por María Lourdes García López, bajo la dirección de la Dra. Pilar Aramburuzabala.

Con el fin de asegurar la calidad de la investigación se declara lo siguiente:

1. Toda la información recogida en el marco de la investigación nombrada tiene carácter **confidencial**, considerando como marco normativo la **Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal**, que garantiza y protege los datos personales de nuestros participantes, libertades públicas y derechos fundamentales de las personas físicas.
2. Se guardará **absoluta reserva** de los datos y de cualquier otro soporte o documento en que conste alguna información de carácter personal, salvaguardando la privacidad de los informantes.
3. El carácter de nuestro trabajo está orientado por los principios éticos de **respeto por las personas, beneficencia y justicia**, por lo cual todo participante tiene derecho a abandonar el estudio en el momento que lo requiera, sin perjuicio alguno.
4. Todos los datos de carácter personal serán **utilizados exclusivamente** para los fines del estudio a realizar.

En Coslada a _____ de _____ de 201____

Firmado: DIRECTOR DEL CENTRO

NOMBRE Y APELLIDOS

DNI

María Lourdes García López

DNI. 04194253L

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

ANEXO 3. Acuerdo de consentimiento informado

(Fuente: elaboración propia)



ACUERDO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimada/o participante:

Con el fin de asegurar la calidad en las labores de investigación de la tesis doctoral **«El desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio. Un estudio de caso»**, desarrollado por María Lourdes García López, bajo la dirección de la Dra. Pilar Aramburuzabala, declaramos lo siguiente:

1. Toda la información recogida en el marco de la investigación nombrada tiene carácter **confidencial**, considerando como marco normativo la **Ley Orgánica 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal**, que garantiza y protege los datos personales de nuestros participantes, libertades públicas y derechos fundamentales de las personas físicas.
2. Se guardará **absoluta reserva** de los datos y de cualquier otro soporte o documento en que conste alguna información de carácter personal, salvaguardando la privacidad de los informantes.
3. El carácter de nuestro trabajo está orientado por los principios éticos de **respeto por las personas, beneficencia y justicia**, por lo cual todo participante tiene derecho abandonar el estudio en el momento que lo requiera, sin perjuicio alguno.
4. Todos los datos de carácter personal serán **utilizados exclusivamente** para los fines del estudio a realizar.

En conformidad a lo expuesto, solicitamos libre y voluntariamente tu conformidad para participar en esta investigación.

En Madrid a a _____ de _____ de 201____

Firmado

NOMBRE Y APELLIDOS

DNI

María Lourdes García López

DNI. 04194253L

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

ANEXO 4. Guion de entrevista focalizada

(Fuente: elaboración propia)

Entrevista focalizada individual
<p>PREPARACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acordar cita • Explicar los objetivos de la investigación • Subrayar que es una entrevista abierta, en la que interesa saber su opinión <p>DÍA DE LA ENTREVISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la entrevistadora. Informar que soy orientadora • Agradecer la colaboración • Explicación de los objetivos del estudio • Información sobre el uso de los datos: exclusivamente para la elaboración de la tesis doctoral • Resaltar el interés de sus aportaciones, la total confidencialidad de los datos y la importancia de que su información sea sincera. • Explicar la necesidad de grabación para su posterior transcripción y análisis de datos. • Confirmar el tiempo del que se dispone. • Propuesta de tutearse • Explicación del tipo de preguntas. <ul style="list-style-type: none"> – Preguntas abiertas – Primera parte, sobre datos personales y profesionales – Segunda parte, sobre aprendizaje-servicio y orientación educativa • Pedir permiso y comenzar
<p>1. DATOS BIOGRÁFICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Datos personales: nombre • Datos profesionales: especialidad, departamento al que perteneces, años de experiencia docente, años de experiencia en el centro, formación... <p>2. CONCEPTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es para ti el aprendizaje-servicio? <p>3. EXPERIENCIA EN APRENDIZAJE-SERVICIO</p> <p><i>Interesa conocer tu experiencia en ApS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es tu experiencia en ApS? Los motivos para participar, grado de participación, formación y valoración.

4. RELACION: APRENDIZAJE-SERVICIO y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Como te he comentado, este estudio pretende conocer el desarrollo de la orientación educativa en el ApS

- ¿Qué te sugiere ApS y orientación educativa?
- ¿Crees que hay alguna relación?

5. ÁMBITOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

- ¿Por qué crees que un orientador desarrolla ApS? Desarrollo de la persona, educación en valores, Inclusión educativa, responder a la diversidad, justicia social, convivencia, acción tutorial, proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias, orientación académica y profesional

6. ROLES DEL ORIENTADOR EDUCATIVO

El orientador de este centro trabaja ApS,

- ¿Qué rol o roles crees que tiene el orientador del centro en el programa de ApS?

7. MODELO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

- ¿Cómo lo desarrolla?
- ¿Qué estrategias pone en marcha para desarrollar el ApS?

8. CONDICIONANTES DEL DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN EL ApS

- ¿Qué factores o condiciones crees que hay en este centro para que el orientador pueda desarrollar el ApS?

9. LECCIONES APRENDIDAS

Uno de los objetivos de este trabajo es servir de guía para los orientadores que quieran poner en marcha ApS en sus centros.

- ¿Qué crees que podemos aprender los orientadores de esta experiencia para poder desarrollar el ApS en los centros?

ANEXO 5. Cuestionario para el profesorado del claustro

(Fuente: elaboración propia)

5/6/2016 El desarrollo de la Orientación Educativa en el ApS. Un estudio de caso

El desarrollo de la Orientación Educativa en el ApS. Un estudio de caso

El IES Miguel Catalán de Coslada (IES MC) es un referente en el desarrollo de experiencias de Aprendizaje-Servicio y por ello constituye objeto de estudio para optar al grado de Doctor en Educación por Dña Mª Lourdes García López, bajo la dirección de la Dra Pilar Aramburuzabala, profesora titular de la Universidad Autónoma de Madrid.

Este trabajo tiene como finalidad conocer la experiencia de Aprendizaje-Servicio en el IES MC y su relación con la Orientación

Cuestionario anónimo
Duración del cuestionario 1-2 minutos

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

1. ¿Cuántos años llevas de profesor/a en el IES MC?

2. ¿A qué Departamento estás adscrito en el IES MC?

3. ¿Qué es para ti el Aprendizaje-Servicio?

4. ¿Existe o debiera existir una relación estrecha entre ApS y la Orientación Educativa. Por qué?

https://docs.google.com/forms/d/1LsQIZwnc6_8EBMJA_arnw1jmiUleHnptb0VCR839w/edit 1/3

5/6/2016 El desarrollo de la Orientación Educativa en el ApS. Un estudio de caso

5. ¿Cuál es el papel del orientador del IES MC en el Aprendizaje-Servicio?

6. ¿Participas en proyectos de Aprendizaje-Servicio en el IES MC?

Marca solo un óvalo.

☐ Sí participo Pasa a la pregunta 8.

☐ No participo este curso, pero he participado Pasa a la pregunta 10.

☐ Nunca he participado Pasa a la pregunta 7.

☐ Otro: _____

Deja de rellenar este formulario.

Nunca he participado

7. ¿Puedes contarme brevemente tus motivos?

Deja de rellenar este formulario.

Sí participo

8. ¿Por qué participas en proyectos de Aprendizaje-Servicio en el IES MC?

9. ¿Cómo participas en proyectos de Aprendizaje-Servicio en el IES MC?

https://docs.google.com/forms/d/1LsQzWncp8_BESMJA_amw1jmlJleHnplsb0VCR639w/edit

2/3

5/6/2016

El desarrollo de la Orientación Educativa en el ApS. Un estudio de caso

*Deja de rellenar este formulario.***No participo este curso, pero he participado**

10. ¿ Por qué no participas este curso?

11. ¿Cómo participaste en los proyectos de Aprendizaje-Servicio en el IES MC?

Con la tecnología de



Google Forms

ANEXO 6. Muestra del diario de campo

(Fuente: elaboración propia)

FECHA	06/10/2015	TIEMPO: de 10:00 a 14:00	LUGAR: IES Miguel Catalán
ACTIVIDAD	ENCUENTRO IES MIGUEL CATALÁN CON INSPECTORES DE URUGUAY		
OBJETIVO	Conocer la difusión del ApS fuera del centro Conocer el rol del orientador en la difusión del ApS		
PROTAGONISTAS	Director, orientador, inspectores de Uruguay, representante del ministerio e investigadora		
DESCRIPCIÓN	<p>PRIMERA PARTE: El director explica la historia del centro (hasta las 11:30 aproximadamente)</p> <p>La representante del ministerio y el orientador intervienen en algunos momentos.</p> <p>SEGUNDA PARTE: El orientador explica el modelo de convivencia del centro. (De 12:00 a 13:30 aproximadamente)</p> <p>TERCERA PARTE: Alumnos de distintos grupos exponen sus experiencias (De 13:30 a 14:00 aproximadamente)</p>		
INTERPRETACIÓN	<p>En la primera parte, si bien la intervención es desarrollada por el director, el orientador sirve de apoyo en algunas cuestiones y ello se muestra en algunas intervenciones puntuales.</p> <p>En la segunda parte, El orientador es el que desarrolla el contenido, presentado por el director y en la tercera parte, si bien el protagonismo lo tienen los alumnos, El orientador actúa de coordinador, dinamizador de esta actividad.</p>		
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	<p>En todo momento, se muestra una apertura total, disposición a la observación e incluso se invita a participar, con alusiones directas. El clima es cómodo.</p> <p>Los visitantes se muestran totalmente impresionados tanto por la exposición que hacen el director y el orientador como por los relatos de los jóvenes.</p> <p>Al término, todos los participantes mostramos nuestra satisfacción por el encuentro</p>		
MATERIAL	<p>AUDIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • WS750067_TC_CENTRO_DIRECTOR_61015 • WS750069_TC_CENTRO_DIRE_ORIENTADOR_ALUM_61015 <p>VIDEOS: IMG_0149 a 153</p> <p>FOTOS: IMG_0143 a 151</p> <p>DOCUMENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ESTRUCTURAS DE LA CONVIVENCIA • PRESENTACIÓN POWER CENTRO 		


ANEXO 7. Programa de las jornadas solidarias celebradas en el centro
(Fuente: Centro Educativo, orientador. Noviembre 2016)

V JORNADAS SOLIDARIAS

DEL MIGUEL CATALÁN


CAMBOYA

17. 18 v 21 diciembre 2015



El mundo que queremos

Queremos conocer el mundo que nos rodea,
reflexionar sobre las formas de transformarlo y
convertiros en personas solidarias.



Programa		
JUEVES 17	VIERNES 18	LUNES 21
 <p>8.00 INAUGURACIÓN</p> <p>8.30 PROYECTO PSE en Camboya con Rosana Gómez</p> <p>10.10 REFUGIADOS E INFANCIA con Carla Fidal (1º y 2º ESO)</p> <p>8.00 - 11.00 TALLERES en el MC "Juegos de Camboya", "Artesanía", "Cocina", "Cuentacuentos", "Resolución de conflictos" y "Teatro para sonar el mundo" (2º ESO, 1º Bach y 1º BAC)</p> <p>11.30 - 13.30 TALLERES en el M.C. "Juegos de Camboya", "Artesanía", "Cocina", "Cuentacuentos", "Resolución de conflictos" y "Teatro para sonar el mundo" (1º y 2º ESO)</p> <p>11.30 LOS HEROES DEL GALLINERO con Patricia Fernández</p> <p>12.30 TRABAJOS BACHILLERATO</p> <p>12.10 MEDITACIÓN BUDISTA con Felipe Rodríguez (2º ESO, 1º Bach y 1º BAC)</p>	 <p>8.30 UNA VIDA DE REFUGIO: CRECER EN UN PAÍS EN GUERRA con Ramona Padate (1º Bach y 1º BAC)</p> <p>8.00 CAMBOJUEGO en el MC (1º y 2º ESO)</p> <p>10.10 PROYECTO SAUCE con Maité García Misa (1º y 2º ESO)</p> <p>8.30 - 11.30 TALLERES en el MC "Pobresa", "Deuda externa", (1º Bach)</p> <p>8.30 - 11.00 EXPOSICIONES (1º Bach)</p> <p>8.00 - 11.00 TALLERES en el M.C. "Juegos de Camboya", "Artesanía", "Cocina", "Cuentacuentos", "Resolución de conflictos" y "Teatro para sonar el mundo" (2º ESO y 1º BAC)</p> <p>11.30 TRABAJOS 3º ESO (1º Bach y 2º ESO)</p> <p>12.00 - 13.30 EXPOSICIONES (2º ESO)</p> <p>12.00 RETRATOS DE LA CAMBOYA ACTUAL con Víctor Loango</p> <p>13.00 TASI DELEX: SED FELICES con Rigina Dolma (2º Bach y 1º BAC)</p> <p>11.30 - 13.30 TALLERES en el M.C. "Juegos de Camboya", "Artesanía", "Cocina", "Cuentacuentos", "Resolución de conflictos" y "Teatro para sonar el mundo" (1º y 2º ESO)</p> <p>11.30 - 13.30 MINDFULNESS con Vicky Martín (1º y 2º ESO)</p> <p>12.00 PELÍCULA en la Jaramilla (1º Bach)</p>	 <p>8.30 AGUA DE COCO EN CAMBOYA con Laura Fernández en la Factoría</p> <p>8.10 COOPERACIÓN INTERNACIONAL con Miguel de Vicente en la Factoría (2º, 4º ESO y 1º Bach)</p> <p>8.30 - 10.00 EXPOSICIONES (1º y 2º ESO)</p> <p>10.00 - 11.00 TEATRO "LA MAESTRA DE PHNOM PENH" de Mª Jesús Luque (1º y 2º ESO)</p> <p>10.00 - 11.00 DANZA "HARMONÍA OR HARM MANIA" en el Gimnasio (2º, 4º ESO y 1º Bach)</p> <p>11.30 TRABAJOS 4º ESO</p> <p>12.30 TEATRO "LA MAESTRA DE PHNOM PENH" de Mª Jesús Luque</p> <p>13.30 CLAUSURA</p> <p>11.30 - 13.00 DANZA "HARMONÍA OR HARM MANIA" en el Gimnasio (1º y 2º ESO)</p> <p>12.00 - 14.00 PELÍCULA (2º y 2º ESO)</p>

ANEXO 8. Programación de ApS del Curso 2015-16

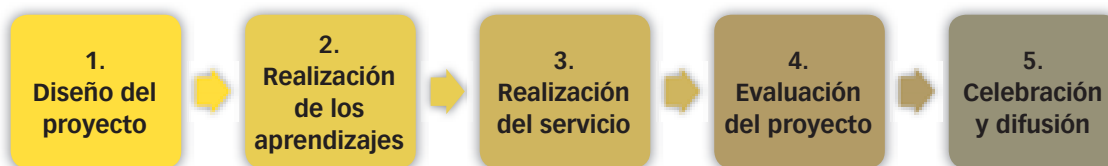
(Fuente: Centro Educativo, orientador y director. Septiembre 2016)

Programación Aprendizaje y Servicio Solidario

I. El Aprendizaje y Servicio Solidario

El Aprendizaje y Servicio Solidario (APyS) es una metodología de trabajo destinada a realizar aprendizajes en el aula vinculados con la prestación de un servicio solidario en la comunidad. El IES Miguel Catalán comenzó su trabajo en el APyS durante el curso 2011-12 y pretende consolidar y ampliar tanto la oferta de contenidos educativos en las diferentes materias como la cartera de entidades comunitarias con las que el alumnado puede realizar un servicio solidario.

En cada nivel se ofrecen diferentes proyectos de aprendizaje-servicio al alumnado. Cuando las y los estudiantes eligen en cuál de ellos van a participar, comienza el proceso que se desarrolla en las siguientes fases:



II. Proyectos solidarios, entidades y niveles

En cada nivel de la ESO y Bachillerato se ofrecen diferentes proyectos, coordinados por entidades públicas y privadas externas o por el propio centro:

1.º ESO

Nombre proyecto	Descripción	Entidad	Materias implicadas
Equipo de delegad@s	Representación de la clase	IESMC	Plan de acción tutorial
Círculos de convivencia	Gestión de la convivencia en el aula	IESMC	Plan de acción tutorial
Ciberalumnado	Manejo saludable de las redes sociales	IESMC	Plan de acción tutorial
Agentes de salud	Estrategias de primeros auxilios y prevención de consumo de tabaco	Concejalía de salud	Plan de acción tutorial
Corresponsales de juventud	Buscadores de información sobre juventud	Concejalía de juventud	Plan de acción tutorial
Jornadas Solidarias	Colaboración con trabajos en las JJSS	IESMC	Por definir, valores éticos
Museo de la ciencia	Participación en el museo de la ciencia	IESMC	Varias materias

2.º ESO

Nombre proyecto	Descripción	Entidad	Materias implicadas
Equipo de delegados	Representación de la clase	IESMC	Plan de acción tutorial y ciudadanía
Círculos de convivencia	Gestión de la convivencia en el aula	IESMC	Plan de acción tutorial y ciudadanía
Ciberalumnado	Manejo saludable de las redes sociales	IESMC	Plan de acción tutorial y ciudadanía
Agentes de salud	Estrategias de primeros auxilios y prevención de consumo de alcohol	Concejalía de salud	Plan de acción tutorial y ciudadanía
Corresponsales de juventud	Buscadores de información sobre juventud	Concejalía de juventud	Plan de acción tutorial y ciudadanía
Jornadas Solidarias	Colaboración con trabajos en las JJSS	IESMC	Ciudadanía y Por definir
Campaña de juguetes	Venta de juguetes de 2.ª mano para entidades comunitarias	Concejalía de infancia	Ciudadanía
Banco de alimentos	Apoyo al banco de alimentos	ONG	Ciudadanía
Detuatu	Elaboración de material educativo por alumnado para el alumnado	IESMC	Ciudadanía
Museo de la ciencia	Participación en el museo de la ciencia	IESMC	Varias materias

3.º ESO

Nombre proyecto	Descripción	Entidad	Materias implicadas
Equipo de delegados	Representación de la clase	IESMC	Plan de acción tutorial
Círculos de convivencia	Gestión de la convivencia en el aula	IESMC	Plan de acción tutorial
Ciberalumnado	Manejo saludable de las redes sociales	IESMC	Plan de acción tutorial
Agentes de salud	Estrategias de primeros auxilios y sexualidad saludable	Bomberos sin fronteras y Concejalía de salud	Plan de acción tutorial
Corresponsales de juventud	Buscadores de información sobre juventud	Concejalía de juventud	Plan de acción tutorial
Jornadas Solidarias	Colaboración con trabajos en las JJSS	IESMC	Por definir
Maratón de sangre	Campaña de donación de sangre	Hospital del Henares Centro de transfusiones de la comunidad de Madrid Concejalía de salud	Biología y valores éticos
Mentoría entre iguales	Ayuda entre iguales	IESMC	Valores éticos
Museo de la ciencia	Participación en el museo de la ciencia	IESMC	Varias materias
Guías del museo arqueológico	Dinamizar visitas culturales con mayores de	Centro de mayores	Cultura clásica

4.º ESO

Nombre proyecto	Descripción	Entidad	Materias implicadas
Equipo de delegados	Representación de la clase	IESMC	Plan de acción tutorial
Círculos de convivencia	Gestión de la convivencia en el aula	IESMC	Plan de acción tutorial
Ciberalumnado	Manejo saludable de las redes sociales	IESMC	Plan de acción tutorial
Agentes de salud	Estrategias de primeros auxilios y prevención de maltrato en la pareja adolescente	Bomberos sin fronteras y Concejalía de salud	Plan de acción tutorial
Corresponsales de juventud	Buscadores de información sobre juventud	Concejalía de juventud	Plan de acción tutorial
Jornadas Solidarias	Organización de las Jornadas Solidarias	Sauce PSE Agua de Coco Intermón	Plan de acción tutorial
El huerto del IESMC	Diseño y realización del huerto del centro	IESMC CRPS	Ampliación de Física Ampliación de biología
Memoria Histórica	Investigación sobre juegos en la postguerra y	Concejalía de Servicios Sociales	Historia Lengua Tecnología Ética y Ciudadanía
Fin de Científico	Elaboración de productos de belleza	IESMC	Física y Química
Museo de la ciencia	Participación en el museo de la ciencia	IESMC	Varias materias
Música y mitología dramatizada	Difusión de la cultura a través de dramatizaciones y mitos	IESMC/ Concejalía de Infancia	Latín, música y Francés

1.º Bachillerato

Nombre proyecto	Descripción	Entidad	Materias implicadas
Banco de alimentos	Organización y distribución de alimentos y productos de higiene para personas necesitadas	Sonrisa Digna	Filosofía
Museo de la Ciencia	Trabajo en torno a la Ciencia	IESMC	Varios departamentos
Biblioteca de pacientes	Acompañamiento con lectura o sin ella a pacientes ingresados	Hospital del Henares	Filosofía
Frenando la pérdida de memoria	Acompañamiento y entrenamiento cognitivo con enfermos de Alzheimer	AFA	Filosofía
Servicio de Atención Infantil	Cuidado de niños mientras sus padres asisten a reuniones de formación	Concejalía de infancia	Filosofía
Danza por la paz	Preparación de un espectáculo para presentar en la semana de la juventud de Estrasburgo	Larumbe	Filosofía
Protección de animales	Labores de acompañamiento a perros en paseos por el campo Campaña para potenciar la adopción de animales abandonados	Centro de protección animal del corredor del Henares	Filosofía
Control de colonias de gatos	Control de colonias para cura, castración y control de la alimentación	Cocofer	Filosofía
Jornadas Solidarias	Organización del mercadillo de juguetes	IES Miguel Catalán	Economía
Página web con referentes grecolatinos en la química moderna	Elaboración de una web en torno a los orígenes griegos y latinos de la Física y la Química	IESMC	Latín y Griego

2.º Bachillerato

Nombre proyecto	Descripción	Entidad	Materias implicadas
Oficina ApS	Registro del alumnado Evaluación de proyectos Elaboración de material para el desarrollo del resto de proyectos de APS del centro	IESMC	Psicología

III. Las materias: el aprendizaje

El programa de aprendizaje-servicio propone dotar a los contenidos académicos de una funcionalidad de la que inicialmente carecen, al vincular dichos contenidos con el servicio solidario que se presta. Existen tres ámbitos en los que el alumnado realiza un aprendizaje en su itinerario formativo:

- Formación general sobre voluntariado, destinada a todo el alumnado que realiza el programa de aprendizaje-servicio. Se trata de una jornada inicial impartida por especialistas en voluntariado en horario escolar. La duración de esta formación es de dos horas y se realiza a finales del mes de septiembre.
- El aprendizaje que realiza en las materias curriculares vinculadas al servicio solidario que va a prestar. Este aprendizaje se realiza en el aula ordinaria y es impartido por el profesorado responsable de cada una de las materias.
- El aprendizaje de contenidos adicionales necesarios para la realización del servicio específico. Dichos contenidos quedan fuera del currículo que cursan los alumnos, son impartidos por especialistas del IES, las entidades o el ayuntamiento, y se ofrecen excepcionalmente dentro del horario escolar (en jornadas específicas) y generalmente fuera de dicho horario.

IV. Procedimiento

1. Todos los alumnos que participan en el proyecto de aprendizaje servicio se deben inscribir en el programa a través de la ficha que se encuentra en el blog de ApS del centro.
2. Por grupos deben colaborar en la elaboración definitiva del proyecto en el que se van a implicar.
3. El alumnado realiza los aprendizajes pertinentes.
4. Los alumnos realizan el servicio solidario que será supervisado y evaluado por las entidades comunitarias con las que trabajamos. En el caso de los proyectos asociados al Plan de Acción Tutorial, el servicio se realiza en el aula.
5. Las y los estudiantes deben elaborar una evaluación final que recoja los diferentes aspectos relacionados con el trabajo que han realizado.
6. Todos los proyectos de ApS terminan con una celebración que incluye la entrega de diplomas.

V. La coordinación y seguimiento del Programa

El programa de aprendizaje-servicio del IES Miguel Catalán está coordinado por un equipo de cuatro personas.

Cada proyecto, por su parte, cuenta con un coordinador dentro de la asociación o entidad, que hace un seguimiento del servicio solidario que realiza el alumno.

El contacto entre el Equipo Coordinador y las entidades se realiza en tres momentos diferentes:

1. Al inicio de curso mantenemos reuniones con las entidades para predefinir los proyectos
2. Durante la realización del servicio solidario el contacto se realiza a través de las visitas periódicas de la coordinadora del PIV al lugar donde se realiza el servicio y mediante el contacto virtual entre las entidades y el equipo coordinador
3. A final de curso se celebra un encuentro de evaluación, cierre y celebración.

VI. La difusión del programa

El programa de aprendizaje servicio se hace visible a toda la comunidad educativa y el entorno a través de un blog específico en el que el alumnado y las asociaciones escriben sus experiencias. También vamos a realizar blogs asociados a algunos de los proyectos.

VII. La participación de las familias

Las familias del alumnado reciben información del programa a principio de curso y participan en la evaluación final del mismo.

VIII. La evaluación del programa

El programa de aprendizaje-servicio es evaluado de forma permanente por el equipo coordinador. Esta evaluación se realiza en función de las evaluaciones del alumnado, del profesorado comprometido con la parte de aprendizaje y con los tutores de las entidades encargados del seguimiento de los alumnos.

Para realizar esta evaluación utilizamos cuestionarios online, informes del alumnado y observaciones directas.

El programa de Aprendizaje y Servicio del IES Miguel Catalán está incluido en la Programación General Anual y todas sus actividades están consideradas como actividades docentes. Este programa está aprobado por el Consejo Escolar y, por tanto, sus acciones solidarias están cubiertas con el seguro escolar.

Índice analítico

RESUMEN	3
ABSTRACT	5
AGRADECIMIENTOS.....	9
ÍNDICE.....	11
INTRODUCCIÓN	15
 PARTE I	
MARCO TEÓRICO	21
 CAPÍTULO 1. ORIENTACIÓN EDUCATIVA	23
1.1. Conceptualización de la orientación educativa	24
1.2. Orientación educativa como práctica profesional.....	26
1.2.1. De la intervención psicopedagógica a la orientación educativa	26
1.2.2. El Departamento de Orientación	29
1.2.3. El Departamento de Orientación en la Comunidad de Madrid	32
1.3. Ámbitos de la orientación educativa.....	36
1.3.1. Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje	38
1.3.2. Apoyo al Plan de acción tutorial	40
1.4. Roles y funciones del orientador educativo.....	44
1.5. Modelos de orientación educativa	48
1.5.1. Modelo clínico de orientación educativa.....	49
1.5.2. Modelo de consulta en la orientación educativa	49
1.5.3. Modelo de programas en la orientación educativa	51
1.5.4. Modelo psicopedagógico constructivista en la orientación educativa.....	53
1.6. El orientador como agente de cambio	53
1.6.1. La orientación por programas y el cambio escolar.....	55
1.6.2. Funciones y cualidades del orientador como agente de cambio	57
1.7. El orientador como agente de justicia social	59
1.7.1. Principios de la orientación educativa en el marco de la justicia social.....	59
1.7.2. Ámbitos de actuación en el marco de la justicia social.....	64

1.8. La investigación en orientación educativa.....	66
1.8.1. La investigación internacional en orientación educativa.....	67
1.8.2. La investigación nacional en orientación educativa	68
CAPÍTULO 2. APRENDIZAJE-SERVICIO	71
2.1. Aprendizaje-servicio y multiplicidad conceptual	72
2.2. Dimensiones claves del aprendizaje-servicio	76
2.2.1. El aprendizaje-servicio como filosofía educativa	77
2.2.2. El aprendizaje-servicio como pedagogía.....	78
2.2.3. El aprendizaje-servicio como experiencia educativa.....	82
2.3. Aprendizaje-servicio y justicia social.....	84
2.4. El aprendizaje-servicio como promotor de competencias	86
2.5. Aprendizaje-servicio en los centros educativos	90
2.5.1. Inicio del aprendizaje-servicio.....	91
2.5.2. Implementación del aprendizaje-servicio en los centros educativos.....	92
2.5.3. Institucionalización del aprendizaje-servicio.....	96
2.5.4. Sostenibilidad del aprendizaje-servicio	100
2.6. Aprendizaje-servicio como innovación educativa	101
2.7. Iniciativas e investigación en aprendizaje-servicio	103
CAPÍTULO 3. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y APRENDIZAJE-SERVICIO:	
ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	107
3.1. Principios de orientación educativa en el Aprendizaje-servicio	108
3.2. Ámbitos de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio	108
3.3. El orientador educativo en el aprendizaje-servicio.....	110
3.4. Presente y futuro de la orientación educativa y el aprendizaje-servicio.....	112
PARTE II	
ESTUDIO EMPÍRICO.....	115
CAPÍTULO 4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	117
4.1. Preguntas de investigación.....	117
4.2. Objetivos de investigación	118
4.2.1. Objetivo general.....	119
4.2.2. Objetivos específicos.....	119
4.3. Metodología de investigación	119
4.3.1. Enfoque cualitativo como modalidad de estudio.....	119
4.3.2. Estudio de caso único	120
4.4. Diseño de la investigación	121
4.4.1. Selección del caso	122

4.4.2. Participantes en el estudio.....	123
4.4.3. Técnicas de recogida de información	124
4.5. Trabajo de campo	126
4.6. Recolección de datos	128
4.7. Análisis de datos.....	128
4.7.1. Categorías de análisis.....	128
4.7.2. Teoría fundamentada y ATLAS.ti.....	129
4.8. Criterios de calidad en la investigación cualitativa	132
4.9. Criterios éticos en la investigación cualitativa	134
CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	135
5.1. Descripción del contexto: aprendizaje-servicio en el Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán	135
5.1.1. La diversidad como punto de partida. Historia del centro	137
5.1.2. Convivencia y aprendizaje, seña de identidad del Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán.....	139
5.1.3. La Tutoría en el desarrollo de la convivencia.....	142
5.1.4. El programa de aprendizaje-servicio en el Instituto de Educación Secundaria Miguel Catalán.....	145
5.1.5. Aprendizaje-servicio en los documentos de centro	147
5.2. Orientador educativo.....	151
5.2.1. Orientador. Conocido por todos en el centro.....	151
5.2.2. Orientador. El aprendizaje-servicio en el día a día del orientador	152
5.2.3. Orientador. Concepto de aprendizaje-servicio	154
5.2.4. Orientador. Experiencia en aprendizaje-servicio.....	157
5.2.5. Orientador. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa	159
5.2.6. Orientador. Ámbitos de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio	161
5.2.7. Orientador. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio	167
5.2.8. Orientador. Modelo de orientación educativa	173
5.2.9. Orientador. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio	175
5.2.10. Orientador. Lecciones aprendidas	180
5.3. Director del centro.....	182
5.3.1. Director. Concepto de aprendizaje-servicio	184
5.3.2. Director. Experiencia en aprendizaje-servicio	185
5.3.3. Director. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa	186
5.3.4. Director. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio	187
5.3.5. Director. Modelo de orientación educativa	188

5.3.6. Director. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio	189
5.3.7. Director. Lecciones aprendidas	191
5.4. Profesorado ApS	192
5.4.1. Profesorado ApS. Concepto de aprendizaje-servicio	194
5.4.2. Profesorado ApS. Experiencia en aprendizaje-servicio	197
5.4.3. Profesorado ApS. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa ...	201
5.4.4. Profesorado ApS. Ámbitos de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio	204
5.4.5. Profesorado ApS. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio	210
5.4.6. Profesorado ApS. Modelo de orientación educativa	214
5.4.7. Profesorado ApS. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio	215
5.4.8. Profesorado ApS. Lecciones Aprendidas	219
5.5. Profesorado del claustro	222
5.5.1. Profesorado claustro. Concepto de aprendizaje-servicio	224
5.5.2. Profesorado claustro. Experiencia en aprendizaje-servicio	226
5.5.3. Profesorado claustro. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa	228
5.5.4. Profesorado claustro. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio	229
5.6. Alumnado del centro	231
5.6.1. Alumnado. Concepto de aprendizaje-servicio	233
5.6.2. Alumnado. Experiencia en aprendizaje-servicio	234
5.6.3. Alumnado. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa	237
5.6.4. Alumnado. Ámbitos de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio	237
5.6.5. Alumnado. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio	243
5.6.6. Alumnado. Modelo de orientación educativa	245
5.6.7. Alumnado. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio	246
5.6.8. Alumnado. Lecciones aprendidas	248
5.7. Familias	249
5.7.1. Familias. Concepto de aprendizaje-servicio	251
5.7.2. Familias. Experiencia en aprendizaje-servicio	252
5.7.3. Familias. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa	253
5.7.4. Familias. Ámbitos de orientación educativa en el aprendizaje-servicio	254
5.7.5. Familias. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio	258
5.7.6. Familias. Modelo de orientación educativa	259

5.7.7. Familias. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio	260
5.7.8. Familias. Lecciones aprendidas.....	261
5.8. Entidades comunitarias.....	262
5.8.1. Entidades. Concepto de aprendizaje-servicio	264
5.8.2. Entidades. Experiencia en aprendizaje-servicio	265
5.8.3. Entidades. Relación entre aprendizaje-servicio y orientación educativa.....	266
5.8.4. Entidades. Ámbitos de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio.....	267
5.8.5. Entidades. Roles del orientador educativo en el aprendizaje-servicio.....	270
5.8.6. Entidades. Modelo de orientación educativa	272
5.8.7. Entidades. Condicionantes para el desarrollo de la orientación educativa en el aprendizaje-servicio	273
5.8.8. Entidades. Lecciones aprendidas.....	275
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	277
6.1. Conceptualización compartida y psicopedagógica del aprendizaje-servicio.....	277
6.2. Motivación, participación, formación y valoración del aprendizaje-servicio. Experiencia compartida	282
6.3. El aprendizaje-servicio, vía de desarrollo de la orientación educativa	283
6.4. El aprendizaje-servicio forma parte de los ámbitos de la orientación educativa	285
6.5. Múltiples roles del orientador en el aprendizaje-servicio	291
6.6. Trabajar en equipo, modelo de orientación en el aprendizaje-servicio	296
6.7. Múltiples condicionantes en el desarrollo del aprendizaje-servicio por parte del orientador	297
6.8. Decálogo sobre el aprendizaje-servicio en un centro de educación secundaria de acuerdo a los participantes	301
6.9. Contribuciones y alcance de la investigación	302
6.10. Limitaciones del estudio y recomendaciones.....	302
EPÍLOGO	305
PARTE III	
REFERENCIAS, ÍNDICE DE TABLAS E ILUSTRACIONES, ANEXOS E ÍNDICE ANALÍTICO	307
REFERENCIAS.....	309
ÍNDICE DE TABLAS.....	325
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	327
ANEXOS.....	331
ÍNDICE ANALÍTICO	355

Orientación y aprendizaje-servicio,
enlazados para el éxito educativo